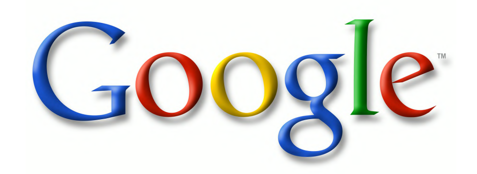
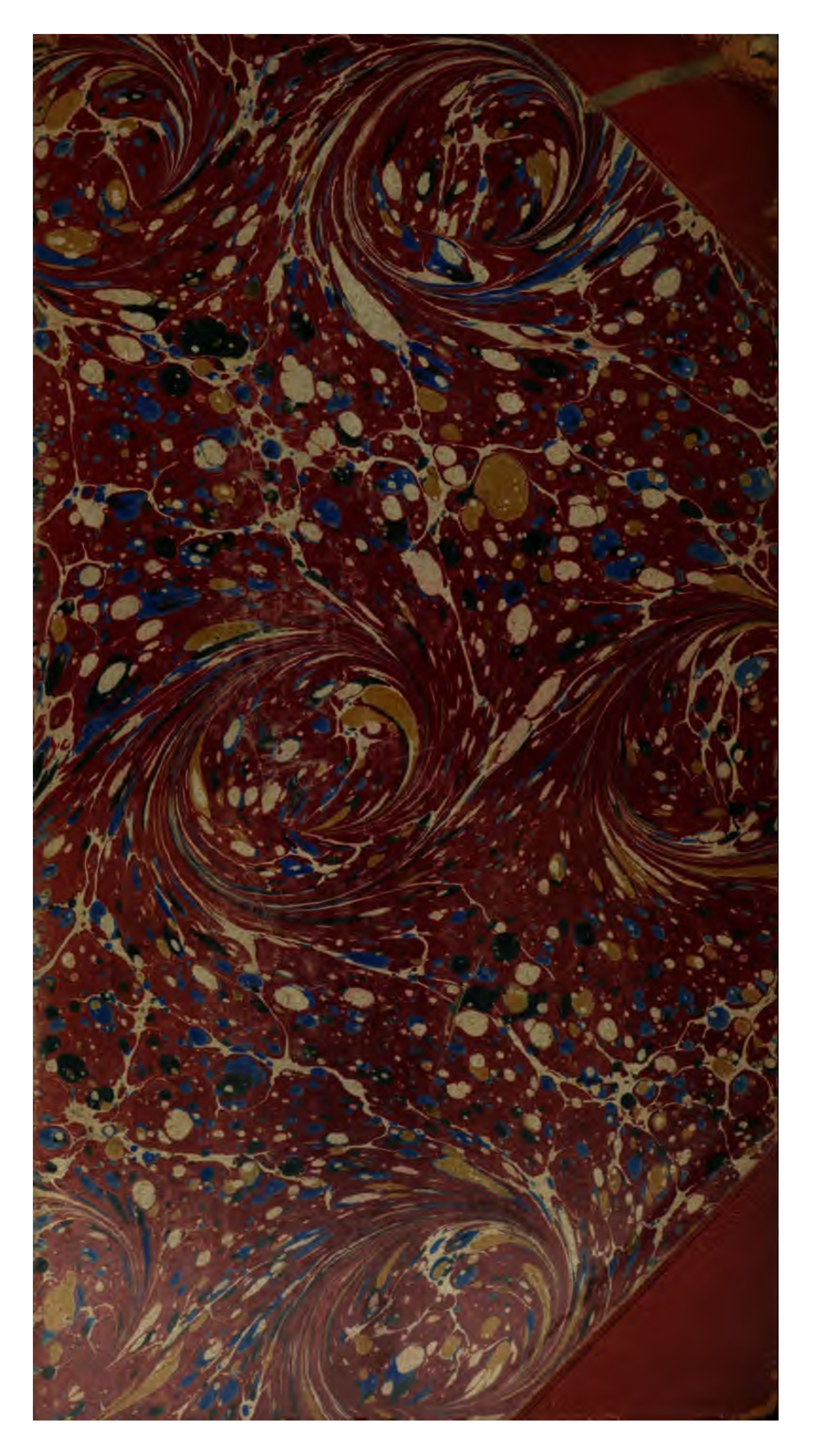










Enzyklopädisches Handbuch

der

Erziehungskunde.

Unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern

herausgegeben von

Dr. Joseph Loos,
k. k. Landesschulinspektor in Linz.

Mit 225 Abbildungen und 9 Separatbeilagen.

I. BAND

[A—L]

Wien und Leipzig, 1906.
Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn,
Buchhandlung für pädagogische Literatur und Lehrmittel-Anstalt.

K. und K. Hofbuchdruckerei Karl Prochaska in Teschen.

Vorwort.

Es gibt zwei Wege, die man bei Abfassung eines enzyklopädischen Handbuches, wie es hier vorliegt, gehen kann. Entweder es übernimmt ein einzelner die ganze Arbeit und sucht eine Überschau über das Wissenswerteste aus dem weitverzweigten Gebiete der Erziehung und des Unterrichts zu bieten, wobei er sich natürlich in der Darstellung der einzelnen Stoffgebiete Beschränkung auferlegen muß. Eine solche Arbeit hat dann gewiß den Vorzug, daß alles wie aus einem Gusse erscheint, daß Übereinstimmung in den leitenden Grundsätzen herrscht, daß öftere Wiederholungen desselben Gegenstandes vermieden werden; kurz, der Grundzug einer solchen Arbeit ist Einheitlichkeit. Den zweiten Weg beschreitet der, welcher die Arbeit mit anderen teilt. Es werden Helfer gesucht und diesen aus dem ganzen zu bewältigenden Stoffe jene Teile zur Bearbeitung überwiesen, die ihnen nach ihrem bisherigen Studien- und Arbeitsgebiete nahe genug liegen. Es ist klar, daß auch dieser Weg seine Vorteile hat. Es kann im einzelnen tiefer geschürft werden, es kann aber auch der Umfang des im Werke gebotenen Stoffes beträchtlich erweitert werden, und wo beide Forderungen gestellt werden müssen: Vertiefung im Inhalte und Erweiterung im Umfange, da kann die Arbeitsteilung eigentlich gar nicht umgangen werden. Solche Sammelarbeit kann dann freilich wieder den Nachteil haben, daß sie jener früher erwähnten durchgängigen Einheitlichkeit und Übereinstimmung entbehrt und bei aller Bemühung der Redaktion, die Stoffe zu beschneiden, da abzuknappen, dort zuzusetzen, auch innere Beziehungen durch Verweisungen und andere typographische Mittel zwischen den Stoffteilen herzustellen, doch etwas Buntscheckiges behält, weil eben oft Nachbarartikel verschiedenen Geist atmen, eben den Geist ihres Erzeugers.

Daher legte sich der Herausgeber, als er von der Verlagshandlung um die Übernahme der Redaktion dieses enzyklopädischen Handbuches ersucht wurde, zunächst die Frage vor, welchen der beiden eben bezeichneten Wege er bei seiner neuen Arbeit einschlagen solle. Ursprünglich bestand der Plan, daß das im gleichen Verlage erschienene „Enzyklopädische Handbuch der Erziehung“ von G. A. Lindner nur eine Umarbeitung und Umformung in modernem Sinne erfahren sollte. Denn dieses Handbuch hatte sich im Laufe der letzten 25 Jahre so viel Freunde erworben, daß es viermal neu aufgelegt werden mußte. Es übte eben die einheitliche, auf dem sicheren Untergrunde Herbartscher Pädagogik ruhende Darstellung Lindners auch dann noch ihre Wirkung, als das Werk in einzelnen und nicht bloß in den statistischen Teilen überholt erschien. Hatte sich doch nach dem im Jahre 1887 erfolgten Tode des gelehrten Verfassers niemand mehr um eine zeitgemäße Umgestaltung des

Handbuches bemüht. Im Jahre 1900 hatte endlich die Verlagshandlung in dem rühmlichst bekannten Pädagogen Hermann Schiller (damals schon in Leipzig lebend) einen Mann gefunden, der das Lindnersche Handbuch in modernem Sinne umzuarbeiten bereit war, aber durch seinen im Jahre 1902 erfolgten Tod verhindert wurde, die Arbeit zu beendigen. Es liegt nur die Überarbeitung der Artikelreihe A—F im Manuskript vor und davon ist ein erheblicher Teil mit in das neue Handbuch herübergenommen worden. Freilich mußte auch Schiller von vornherein mit großem Verzichte gearbeitet haben, wußte doch gerade er nur zu genau, wie sich das pädagogische Stoffgebiet im letzten Vierteljahrhundert erweitert hatte, so daß eine einzige Kraft, und sei es auch die eines Hermann Schiller, unmöglich hinreichen konnte, alles allein zu überschauen und zu umspannen. Als nun der Unterzeichnete mit der Fortsetzung der Schillerschen Arbeit betraut wurde, war er sich von vornherein darüber klar, daß doch wirklich ein neues Werk zu schaffen war und daß auch andere mit Hand anlegen müßten, um so mehr als er infolge seiner amtlichen Stellung nicht die Zeit gefunden hätte, wie Lindner es vollführt und Schiller es geplant, das Werk allein zu schreiben. Aber auch noch andere Gründe waren hiefür bestimmend. Das Lindnersche Handbuch hatte in allererster Linie das Volksschulwesen berücksichtigt, nur ganz nebenbei war auch das höhere und das Fachschulwesen mitbehandelt worden. Ganz abgesehen nun davon, daß es dermalen in Österreich an einer enzyklopädischen Darstellung der neben und über dem Volksschulwesen liegenden Schulkategorien noch gebricht, ist doch der Zusammenhang des niederen und höheren, des humanistischen und realistischen, des allgemeinen und fachlichen Unterrichtswesens in den leitenden Grundsätzen so zu Tage liegend, daß er ohne Schaden für das Ganze nicht preisgegeben werden darf, am allerwenigsten in einer enzyklopädischen Darstellung, die ohnehin der Gefahr des Zerstückelns nicht ganz aus dem Wege gehen kann und Mühe genug hat, die Fugen auszufüllen und die auseinander strebenden Stoffteile miteinander zu verklammern. Durch die Erweiterung des Umfanges wird dann freilich einzelnes wieder klarer, und wenn das Ganze nicht mehr die Einheitlichkeit des Gusses aufzeigt, wird dafür die Prägung des einzelnen schärfer und bestimmter.

Der Herausgeber gibt sich wenigstens der Hoffnung hin, daß eine wohlwollende Kritik nicht übersehen werde, was in dieser Beziehung veranlaßt worden ist, um in dem zunächst in der ersten Hälfte vorliegenden enzyklopädischen Handbuche das Auseinanderstreben der einzelnen Artikel nach Möglichkeit zu vermeiden. Der zweite Band wird dann hoffentlich nach Jahresfrist vorliegen, und sollten wir die Freude haben, eine weitere Auflage des Handbuches zu erleben, so würden dann die beim ersten Entwurfe fast unvermeidlichen Mängel, um deren Bezeichnung wir die Fachkollegen ersuchen, leicht beseitigt werden können. In den Literaturangaben zu den einzelnen Artikeln mußten wir uns mit Rücksicht auf den Umfang des Werkes, das doch, um handlich zu bleiben, nicht mehr als zwei Bände ausfüllen sollte, eine gewisse Beschränkung auferlegen, und es muß den

Herren Mitarbeitern hier noch ausdrücklich dafür gedankt werden, daß sie bemüht waren, aus der Fülle des Vorhandenen nur das Wesentlichste herauszuheben. Eine Raumfrage war es auch, wie weit wir das Schulwesen der außerösterreichischen Kulturländer, insbesondere das des deutschen Nachbarreiches berücksichtigen sollten. In dieser Hinsicht wurde als Grundsatz festgehalten, daß zwar die österreichischen Verhältnisse jedesmal eingehender behandelt werden sollten, um so mehr als dies in dem großen „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik" von W. Rein nicht der Fall ist, daß aber dann, wo es nur anging, das Erziehungs- und Schulwesen des Deutschen Reiches zunächst ins Auge zu fassen wäre. Hie und da ist wohl auch das umgekehrte Verhältnis eingetreten, da die Herren Mitarbeiter aus Deutschland, die sich erfreulicherweise in namhafter Zahl an unserem Werke beteiligt haben, doch zunächst die betreffenden Verhältnisse des ihnen näher liegenden eigenen Schul- und Erziehungswesens behandelten. Übrigens hat der Herr Verleger Vorsorge getroffen, daß in eigenen statistischen Artikeln, deren Daten er fast immer an Ort und Stelle durch amtliche Personen nachprüfen ließ, die pädagogischen Einrichtungen jedes Landes für sich, auch die der überseeischen Staaten, wie Amerika, China, Japan, Australien u. s. w., dargestellt werden. Auch sonst hat der Herr Verleger den Unterzeichneten in dankenswerter Weise unterstützt, wie er denn auch bemüht war, das Handbuch in typographischer und illustrativer Richtung auf das Beste auszustatten. Mit einem besonderen mehr als geschäftlichen Interesse hat er den Fortgang des Werkes gefördert, ein Lob, das ihm auch von der Kritik nach dem Erscheinen der von ihm gleichfalls besorgten enzyklopädischen Handbücher der Schulhygiene von R. Wehmer und des Turnwesens von K. Euler gezollt worden ist. Mit diesen beiden Handbüchern bildet das jetzt vorliegende ein Ganzes; in den erstgenannten sind mehr die Gebiete behandelt, welche die auf das leibliche Wohl der heranwachsenden Generation bezugnehmenden Veranstaltungen darstellen, im Handbuche der Pädagogik mehr die Vorkehrungen für deren Hebung und Förderung in sittlicher und intellektueller Hinsicht, wobei bemerkt werden muß, daß auch das schulhygienische Moment im weiteren Sinne des Wortes hier nicht beiseite gestellt worden ist.

Mit herzlichem Dank muß ich an dieser Stelle aber auch des Rates und der Unterstützung gedenken, dessen ich mich während der Redaktionsarbeit seitens vieler Mitarbeiter zu erfreuen hatte, so namentlich seitens meines verehrten Lehrers des Herrn Hofrates Prof. Dr. O. Willmann und des Herrn Geheimrates Dr. E. von Sallwürk, welche Entstehen und Fortgang des Werkes mit Interesse verfolgten, und nicht zuletzt des Herrn Gymnasialprofessors Anton Popek, welcher mir bei der zeitraubenden Korrektur außerordentlich behilflich gewesen ist.

So übergeben wir denn den I. Band unseres enzyklopädischen Handbuches den Schulmännern und Eltern unserer Schüler — denn auch für diese ist das Buch geschrieben — und bitten um freundliche Aufnahme allerwege.

Linz. **J. Loos.**

Verzeichnis der Mitarbeiter an: Loos, Handbuch der Erziehungskunde.

Ambros Joef, Volksschuldirektor, Wiener-Neustadt.
Andreae Karl, Dr., Direktor d. Lehrerbildungsanstalt, Kaiserslautern.
Antonius Julius, evangel. Pfarrer, Wien.
Baer Ad., Seminarlehrer, Weimar.
Bannach Theod., Major, Kommandant der Militär-Unterrealschule, St.-Pölten.
†Barta Ferd., Gymnasialdirektor, Ried (Oberösterr.).
Becker Anton, Dr., Gymnasialprofessor, Wien.
Bergmann Franz, Realschulprofessor, Olmütz.
Cauer Paul, Dr., Provinzialschulrat, Universitätsprofessor, Münster.
Commenda Hans, Realschuldirektor, Linz.
Capesius J., Dr., Seminardirektor, Hermannstadt (Siebenbürgen).
Deubler Jos., Gymnasialprofessor, Linz.
Emmerling Jos., Direktor d. Berg- und Hüttenschule, Leoben.
Erhard Alfr., Statthalterei-Rechnungsrat, Linz.
Eymer Wenzel, Gymnasialdirektor, Leitmeritz.
Falbrecht Friedrich, Dr., Gymnasialprofessor, Wien.
Fellinger Franz, Dr., Rektor des österr. Pilgerhospizes, Jerusalem.
Frank Ant., Dr., Gymnasialdirektor, Prag.
Frank Ferd., Bürgerschuldirektor, Wien.
Frankfurter S., Dr., Skriptor d. Universitätsbibliothek, Wien.
Gallina Jul., Gymnasialdirektor, Ung.-Hradisch.
Gaunersdorfer Joh., Dr., Direktor d. landw. Lehranstalt, Mödling b. Wien.
Gföllner Joh., Gymnasialprofessor, Urfahr.
Güdemann Moritz, Ober-Rabbiner, Wien.
Gutzmann A., Direktor der Taubstummenanstalt, Berlin.
Habenicht Johann, Schulrat, Direktor d. Lehrer- u. Lehrerinnenbildungsanstalt, Linz.
Hager E., P. Dr., Professor, Linz.
Hassack Karl, Dr., Professor a. d. Handelsakademie, Wien.
Heine O., Dr., Geh. Regierungsrat, Weimar.
Hemmelmayer Franz, Edler von Augustenfeld, Realschulprof. u. Privatdozent, Graz.
Hennig Martin, P., Direktor d. Rauhen Hauses, Horn b. Hamburg.
Hergel Gustav, Dr., Gymnasialdirektor, Aussig.
Hillardt-Stenzinger Frau Gabriele, Mödling b. Wien.
Hintner Florian, Gymnasialdirektor, Wels.
Höfler Alois, Dr., Universitätsprofessor, Prag.
Hübner Max, Rektor, Breslau.
Huemer Kamillo, Dr., Gymnasialprofessor, Salzburg.
Hunziker Otto, Dr., Universitätsprofessor, Zürich.
Jäger Oskar, Dr., Geh. Regierungsrat, Universitätsprofessor, Bonn
Jerusalem Wilh., Dr., Gymnasialprofessor, Universitätsdozent, Wien.
Jung Julius, Dr., Universitätsprofessor, Prag.
Juritsch Georg, Dr., Realschuldirektor, Pilsen.
Kowarz Wilhelm, Dr., Bahnkommissär, Linz.
Kraus Konrad, Professor a. d. Lehrerbildungsanstalt, Wien.
Lampa Anton, Dr., Universitätsprofessor, Wien.
Langl Josef, Regierungsrat, Fachinspektor f. d. Zeichenunterricht, Wien.
Leclair A. v., Dr., Schulrat, Gymnasialprofessor i. R., Wien.
Lehmann Rud., Dr., Universitätsprofessor, Berlin.
Lehner Franz, Gymnasialprofessor, Linz.
Lehner Tassilo, P., Gymnasialprofessor i. R., Kremsmünster.

Lichtenecker Hans, Professor am Offizierstöchter-Erziehungsinstitut, Wien.
†Lindner G. A., Dr., Universitätsprofessor, Prag.
Loos Josef, Dr., Landesschulinspektor, Linz.
Martinak Ed., Dr., Universitätsprofessor, Graz.
Mell Alex., Reg.-Rat, Direktor d. Blindeninstitutes, Wien.
Michalitschke Ant., Bezirksschulinspektor, Prag.
Mollberg, A., Dr., Gymnasialprofessor, Eisenach.
Morres Ed., Dr., Leiter der Elementarschule, Kronstadt (Siebenb.).
Muff Christ., Dr., Geh. Regierungsrat, Rektor d. kgl. Landesschule, Pforta.
Nader G., Dr., Realschuldirektor, Wien.
Nagel Joh., Prof. a. d. Lehrerbildungsanstalt, Budweis.
Natorp Paul, Dr., Universitätsprofessor, Marburg (Hessen).
Nawratzki E., Dr., Chefarzt d. Privat-Irrenanstalt in Wannsee b. Berlin.
Pejscha Franz, Direktor der Staatsrealschule, Wien.
Petzel Rud., Oberlehrer, Wien.
Popek Anton, Gymnasialprofessor, Linz.
Pröll Laur., Dr., Gymnasialdirektor i. R., Linz.
Pulitzer Frl., Julia, Übungsschullehrerin, Linz.
Rein Wilh., Dr., Universitätsprofessor, Jena.
Rolleder A., Realschuldirektor, Steyr.
Röttinger Jos., Professor a. d. Staatsgewerbeschule, Wien.
Rude Adolf, Rektor, Nakel a. d. Netze.
Rusch Gust., Professor an der Lehrerbildungsanstalt, Wien.
Sallwürk E. v. sen., Geh. Hofrat, Karlsruhe.
Schicht Franz, Dr., Professor a. d. Marineakademie, Fiume.
Schickinger Herm., Gymnasialprofessor, Linz.
Schiffmann Konrad, Dr., Professor am Collegium Petrinum, Urfahr.
Schiefthaler Frz., Direktor d. Staatshandwerkerschule, Linz.
†Schiller Herm., Dr., Geh. Oberschulrat, Leipzig.
Schmid Stefan, Direktor der höheren Forstlehranstalt in Reichstadt (Böhmen).
Scholz Ed., Schuldirektor, Pößneck.
Scholze Ant., Professor a. d. Lehrerbildungsanstalt, Eger.
Schröer Heinr.. Städt. Turnwart, Berlin.
Seeger Alois, Realschulprofessor, Wien.
Sobota Anton, Gymnasialprofessor, Baden b. Wien.
Stocklaska Ottokar, ehem. Direktor d. städt. Mädchen-Lyzeums in Brünn.
Streinz Franz, Dr., Gymnasialprofessor, Wien.
Thalmayer Fr., Dr., Gymnasialdirektor, Ried.
Thumser Viktor, Dr., Regierungsrat, Gymnasialdirektor, Wien.
Toischer Wendelin, Dr., Gymnasialdirektor, Saaz.
Trüper J., Direktor d. Erziehungsheims Sophienhöhe, Jena.
Tupetz Theod., Dr., Landesschulinspektor, Prag.
Uhlig Gustav, Dr., Geh. Hofrat, Universitätsprofessor, Heidelberg.
Wagner Hans, Professor a. d. Lehrerbildungsanstalt, Wien.
Wallentin Ignaz, Dr., Reg.-Rat, Landesschulinspektor, Wien.
Wehmer Rich., Dr., Regierungs- u. Geh. Medizinalrat, Berlin.
Weiß Anton, Professor a. d. deutschen Lehrerinnenbildungsanstalt, Prag.
†Wendt Ferd., Dr., Schulrat, Professor a. d. Lehrerbildungsanstalt, Troppau.
Wiesenberger Franz, Lehrer, Mauthausen.
Willmann O., Dr., Hofrat, Universitätsprofessor i. R., Salzburg.
Windel Rud., Dr., Prof. d. Lat. Hauptschule d. Franckeschen Stiftungen, Halle a. S.
Zeehe Andreas, Dr., Regierungsrat, Gymnasialdirektor, Villach.
Zeidler Jakob, Dr., Gymnasialprofessor, Wien.
Zenz Wilh., Dr., Landesschulinspektor, Linz.
Zöchbauer Joh., Dr., Direktor des Coll. Petrinum, Urfahr.

Ein Verzeichnis über die im 1. Bande unterlaufenen Fehler wird am Schlusse des 2. Bandes beigebracht werden.

A.

Abendschule s. d. Art. Fortbildungsschulen.

Abgang von der Schule s. d. Art. Aufnahme in die Schule.

Abhärtung, d. h. Gewöhnung des Körpers und der Seele, stärkere, Unlust erweckende Reize ohne Nachteil zu ertragen, ist eine Forderung der Erziehungslehre, weil ein kräftiger, gesunder und widerstandsfähiger Körper an und für sich wertvoll und außerdem die Voraussetzung normalen seelischen Lebens ist. Sie hat zunächst nur die körperliche Kräftigung anzustreben, da diese, namentlich durch ein gesundes Nervenleben, bestimmenden und maßgebenden Einfluß auf das Seelenleben ausübt. Wer leicht körperlich ermüdet, wer ein widerstandsunfähiges Nervensystem hat, der wird auch mehr oder weniger in seinem seelischen Leben ohne Energie und ohne Ausdauer sein. Die Grundlage aller Abhärtungsversuche wird stets eine zweckmäßige Ernährung bilden, die in genügendem Maße dem Körper die zu seiner stofflichen Erhaltung nötige Menge Eiweiß, Kohlenhydrate, Fette, Wasser und Salz in richtigem Verhältnisse zuführt. Je organreicher der Organismus ist und je größere Anstrengungen ihm zugemutet werden, desto mehr muß ihm an Nahrungsstoffen zugeführt werden. Im allgemeinen bedarf der im Wachstum begriffene Mensch eine an Fleisch-, Pflanzenkost und Fett reichere Nahrung als der Erwachsene, weil das Wachsen in einer das Absterben bedeutend überwiegenden Zubildung von Körpersubstanz beim Stoffwechsel besteht. Alkoholhaltige Getränke, scharfe Gewürze, Tee und Kaffee sind der körperlichen Entwicklung und der Widerstandsfähigkeit gegen Krankheiten nachteilig, Wasser und Milch die besten Mittel, den Durst zu löschen. Die eigentliche körperliche Abhärtung darf nicht zu früh, also nicht im Säuglingsalter, überhaupt am besten nicht vor dem fünften Lebensjahre, und auch dann nur mit Vorsicht, am richtigsten unter Zuziehung eines sachverständigen Arztes, erfolgen. Kleine Kinder, deren Lebenselement die Wärme ist, soll man bei kalter Luft, zumal bei Nord- und Ostwinden, im Winter und im Sommer im Zimmer lassen, wo für gleichmäßig warme (14 bis 16° R.), reine Luft zu sorgen ist. Die Kleidung darf weder zu warm und undurchlässig noch zu leicht und zu durchlässig sein; denn nicht das Kleid hält warm, sondern die von ihm umschlossene Luftschicht zwischen Kleid und Körper. Namentlich ist aber jäher Wechsel zwischen kalter und warmer Luft zu verhüten. Auch dürfen kleine Kinder, die sich tagsüber im warmen Zimmer aufhalten, nachts nicht in einem kalten Raume schlafen. Ganz besonders erzeugt aber das frühzeitige Abhärten der Kinder durch kalte Waschungen und Umhergehen mit bloßem Hals und bloßer Brust sowie mit nackten Beinen in unserem dafür ganz ungeeigneten Klima häufig Schnupfen, Husten und Lungenentzündung. Erst nach Ablauf der zarten Kindheit empfiehlt es sich, den Körper durch eine vernünftige, d. h. in allmählichen Übergängen erfolgende Abhärtung an Temperaturwechsel zu gewöhnen und dadurch Katarrhe, Rheumatismen und anderen Krankheiten, die durch Erkältung teils begünstigt, teils veranlaßt werden, fernzuhalten. Die gewöhnlichsten Mittel der körperlichen Abhärtung sind kalte, frische, reine Luft, kühles Wasser, einfache Kost, leichte Kleidung, kühles, hartes Bett und vor allem kräftige Körperbewegung (Turnen,

Bewegungsspiele, Schwimmen, Rudern, Fußwanderungen u. dgl.), aber auch dieses alles ohne Übertreibung und unter der Voraussetzung, daß der Abzuhärtende gesund ist und namentlich keine schwache Lunge hat, auch nicht blutarm, bleichsüchtig und nervös ist.

Ebenso wichtig wie die körperliche Abhärtung ist die seelische; aber sie ist nicht so einfach zu erzielen. Die Mittel, die dazu dienen können, sind nur mit annähernder Sicherheit zu finden und noch schwieriger ist ihre Anwendung. Denn hier kommen wo möglich in noch höherem Maße als bei der körperlichen Abhärtung der Einfluß der Vererbung und der im Kindesalter so mächtige Nachahmungstrieb in Betracht. In erster Linie ist hier die Tatsache zu verwerten, daß der Mensch die Möglichkeit besitzt, die Erregung niederer Nervenzentren durch die Einwirkung höherer zu hemmen.

Die unentbehrliche Voraussetzung eines Erfolges ist dabei die Gewöhnung und diese kann nur durch die Erzieher — gleichviel, ob Eltern etc. oder Lehrer — herbeigeführt werden, wenn sie mit nie versagender Geduld sich dem Kinde in dem zu führenden Kampfe als Führer und Helfer anbieten und so den fehlenden oder nur schwach entwickelten und stets wieder abgelenkten Willen kräftigen und festigen. Eine der häufigsten Erscheinungen im Unterricht ist die Unruhe der Kinder beim Sitzen. Sie ist natürlich und unvermeidlich bei den in die Schule eintretenden Schülern, da sie von freier Bewegung und beständigem Wechsel der Tätigkeit zu dem Gegenteile gezwungen werden; aber sie findet sich bei sogenannten nervösen Kindern auch noch manche Jahre nach dem Eintritt in die Schule, ja oft genug noch bei dem Austritt. Strafen sind hier ganz zwecklos; nur die Gewöhnung kann Abhilfe schaffen. Da aber das Kind meist gar kein Bewußtsein von dieser Unruhe hat, so muß ihm zunächst dieses erweckt und dann durch Verwendung einfacher Zeichen, z. B. Namensruf, die Gewöhnung an Dämpfung und Zurückdrängung und allmählichen Unterdrückung der die Unruhe verursachenden nervösen Reize geschaffen und unterstützt werden. Die gleichen Mittel werden sich bei jeder Verzärtelung des Willens wirksam erweisen; die in der Familie entstandene Verwöhnung muß — oft durch direkten Zwang — zurückgebildet und dann die richtige Gewöhnung begonnen und herbeigeführt werden. Das sicherste und ungefährlichste Mittel gegen die in unserer Zeit so stark hervortretende Schwachheit des Nervensystems ist die Erzielung einer energischen Willenstätigkeit. Die so häufig von den Eltern, Ärzten und Lehrern geübte und geforderte „Schonung" der Willensschwäche ist verkehrt; denn keine Tätigkeit in unserem leiblichen oder seelischen Organismus kann die Übung entbehren; sie verkümmert, wenn es an solcher fehlt. Das Ergebnis der seelischen Abhärtung muß die Selbstüberwindung und Selbstbeherrschung und das beiden entspringende strenge und geschärfte Pflichtbewußtsein sein; in ihm treten die Lust- und Unlustgefühle hinter höheren Vorstellungen und von diesen innervierten Willensakten bleibend zurück. Dies kann aber nur das Ergebnis langer, ja fortwährender Übung und Gewöhnung sein, an der Elternhaus, Schule, Militärdienst, ja das gesamte staatliche, kirchliche und gesellschaftliche Leben ihren Anteil übernehmen müssen.

Bock, Das Buch vom gesunden und kranken Menschen. — Bilfinger, Dr., Über Erkältung und Abhärtung — Vgl. auch sonst die Art. dieses Handb. über Physische Erziehung, Schulgesundheitspflege u. s. w.

Herm. Schiller †.

Abiturient s. d. Art. Maturitätsprüfung.

Abrichtung, Dressur. Unter Dressieren (engl. to dress = herrichten, in Ordnung bringen, v. lat. dirigere), versteht man die zwangsweise Beibringung einer Gewohnheit, die zum Ablauf bestimmter psycho-physischer Tätigkeiten führt; je fester die Gewohnheit geworden ist, desto mehr gewinnen solche Tätigkeiten automatischen Charakter und so werden sie endlich zur zweiten Natur. Der Mensch dressiert verschiedene Tiere, um sie seinen Zwecken dienstbar zu machen, mag es nun die Jagd oder der Erwerb durch öffentliche Schaustellungen u. ä. sein. Welche staunenswerten Erfolge beim Hunde, Pferde, Elefanten und einigen Vogelspezies erreicht werden können, ist allbekannt. Ausdauer und Erfindsamkeit hat auch Tiere von ganz geringer Intelligenz der Dressur unterworfen. Ist der Mensch das Objekt solcher Unterweisung,

dann nennen wir sie Abrichtung. Rekruten, Matrosen, Kammerdiener u. ä. werden „abgerichtet". Alles kommt dabei auf die Festigkeit und Zuverlässigkeit des Ablaufes der gewünschten Tätigkeiten an. Dem Rekruten z. B. muß unter allen Umständen, d. h. ohne Rücksicht auf psycho-physische Veranlagung, auf Intelligenz und besondere Neigungen eine Anzahl von Assoziationen und Geschicklichkeiten beigebracht werden, die nach Bedarf jederzeit ganz zuverlässig ins Spiel gesetzt werden können. Der wichtige Zweck, dem in diesem Falle Hunderttausende zu dienen haben, bringt es mit sich, daß auf die Individualitäten, auf die Ansprüche der „Persönlichkeit" wenig Rücksicht genommen werden kann. Es hängt von der Einsicht und dem Wohlwollen derjenigen ab, welche die Abrichtung zu leiten haben, ob diese durch Beschäftigung des Intellekts, insbesondere durch Ausblicke auf die leitenden Zwecke etwas von ihrer demütigenden Wirkung verliert. Das Wort „Drill" hat immer einen üblen Beigeschmack. Auch die Erziehung wird beim Kinde auf die geschilderte Beeinflussung seines Willens nicht verzichten können. Dressur ist so lange am Platze, als auf Verständnis für die Zwecke der fraglichen Gewohnheiten und Geschicklichkeiten noch nicht gerechnet werden kann. An die Stelle der Belehrung muß da unablässige Anhaltung und Einübung treten. Glaubt aber der Erzieher mit der Dressur zur automatischen Befolgung der Regeln des gesellschaftlichen Anstandes seine Pflicht erschöpft zu haben, dann ist der Zögling zu beklagen. Denn der äußere Schliff hat wenig zu sagen, wenn darüber die Pflege des Kernes der Persönlichkeit und die Hebung der inneren Schätze des Geistes versäumt wurde. Noch schlimmer ist es, wenn die Dressur in dieses Gebiet der Innerlichkeit selbst einzugreifen wagt und die Persönlichkeit knechtet oder in einen seelenlosen Formalismus zwängt (z. B. bei der religiösen Erziehung). Selbst auf den untersten Stufen des Unterrichts, wo es sich vielfach um mechanische Hantierungen und Geschicklichkeiten handelt, ist die Mithilfe der Dressur nicht ganz zu entbehren. Doch wehe, wenn der Unterricht vom „Drillen" längere Zeit und in ausgedehnterem Maße Gebrauch macht, als es die Entwicklungsstufe des Schülers erfordert! Oder Formalismus, systematisches Hinarbeiten auf die Einhaltung starrer Schemata und auf mechanische Reproduktionen bringen auch den erlesensten Bildungsstoff um alle Wirkung; durch solches Verfahren werden die triebkräftigsten Keime in der jungen Seele erstickt, die Fähigkeit zur Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem, von Kern und Schale getötet. Mag man immerhin ein offenes Auge haben für den besonderen erzieherischen Wert der Dressur, die ja ohne Zweifel zur Willensbildung den ersten Grund legt, so wird man dennoch als Freund der Schule und der Jugend ausrufen müssen: Lieber gar keine Dressur als zuviel Dressur! Für die ernsten Aufgaben des Lebens ist die äußere Korrektheit des „wohierzogenen" Schablonenmenschen eine ganz unzulängliche Ausrüstung, Staat und Gesellschaft brauchen starke Persönlichkeiten, die den Mut selbständiger Überzeugung haben und in den schwierigsten Lagen aus eigener Kraft sich zu helfen wissen.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Abschreiben und Einsagen. Gibt es wohl irgendwo eine Schule, wo niemals abgeschrieben und eingesagt würde? Bei diesem Stoßseufzer denke ich nicht an jenen idealen Zustand, wo 6 bis 10 Jungen in einer Klasse sitzen, sondern an den heute leider noch vorherrschenden Massenunterricht, der dem Lehrer nicht selten die Aufgabe stellt, 50 bis 60 Knaben, die alle im Vollbesitz jugendlichen Übermutes und erfindsamen Selbsterhaltungstriebes sind, erziehend und unterrichtend dem lehrplanmäßigen Klassenziele zuzusteuern. Wie dem Lehrer dabei zu Mute ist, davon brauche ich hier nicht zu sprechen, jetzt beschäftigt uns die Art und Weise, wie die Jugend auf die vielfältigen Lernforderungen und Prüfungsakte der Schule reagiert, um sich das Leben leichter zu machen und die Ergebnisse der Rechenschaftsablegung dennoch möglichst günstig zu gestalten. Es gehört zur allverbreiteten Schülermoral, wenn bei mündlichen Prüfungen eingesagt und bei schriftlichen Arbeiten abgeschrieben wird, ohne daß sich die Gewissen sonderlich beschwert fühlten. Gewiß bezwecken alle solche Versuche eine Hintergehung des Lehrers, der richtige Standpunkt aber für

deren Beurteilung ist der, daß die Schüler ihr Verhältnis zum Lehrer als eine Art Kriegszustand ansehen und somit jedes Mittel für erlaubt halten, das ihre Lage und ihre Aussichten verbessert. Jede Kriegslist scheint ihnen zulässig und sie denken dabei, der „Feind", nämlich der Lehrer, möge selber zusehen, wie er diesen Listen und Schlichen zuvorkommen oder sie unwirksam machen könne. Die Erfahrung lehrt, daß es nur selten der Terrorismus einzelner, in den meisten Fällen vielmehr der Korpsgeist und eine Art von Solidaritätsgefühl ist, welches gutgeartete und fleißige Schüler mit leichtsinnigen und trägen zu einträchtigem Tun zusammenführt. Die Schuldigen kurzerhand als „Betrüger" in bürgerlichem Sinne zu betrachten, ist somit gänzlich verkehrt. Ich verweise in dieser Beziehung auf die prinzipiellen Erörterungen in dem Artikel „Betrug" und hebe auch hier hervor, daß alles darauf ankommt, wie sich der Lehrer seine Schüler zieht, und daß es in Klassen, die etwa die Kopfzahl 40 nicht stark überschreiten, nur von ihm selbst abhängt, ob er in seinem Urteil über die Schülerleistungen durch „Abschreiben" und „Einsagen" irregeführt wird oder nicht. Die im angeführten Artikel angegebenen Gesichtspunkte bedürfen indes noch einiger Ergänzungen.

Abschreiben. Soll bei schriftlichen Prüfungen das Hinübergucken zum Nachbar und das Flüstern Nebeneinandersitzender verhütet werden, so dürfen die Schüler vor allem nicht zu gedrängt sitzen und zu diesem Zwecke werden alle verfügbaren Plätze ausgenützt. Trotz der vielbeklagten Augenverderbnis unserer Schuljugend sind Hilfebedürftige oft ganz erstaunlich scharfsichtig. Erlaubt das Klassenlokal das entsprechende Auseinandersetzen nicht, dann bitte der Lehrer den Direktor um entsprechende Abhilfe; zur Not kann er — wenigstens in diesem oder jenem Fache — sich damit helfen, daß er zweierlei Aufgaben stellt und in entsprechender Weise verteilt. Leider ist dies Auskunftsmittel in manchen Fächern geradezu ausgeschlossen und jedenfalls ist es besser, wenn man dieser Auskunft gar nicht bedarf, denn es fällt dann auch die Beurteilung der Leistungen einheitlicher aus. Jeder vorsichtige Lehrer wird ferner die Sitzordnung angemessen abändern, um bekannte „gute Freunde" voneinander zu trennen oder um besonders gewandte „Abschreiber" in eine recht unfruchtbare Umgebung zu versetzen. Dabei muß sich aber der Lehrer wohl hüten, seinen Verdacht gegenüber dem X oder Y zu verraten oder gar direkt auszusprechen. Es ist schon vorgekommen, daß nachträglich die Eltern eines derart Versetzten sich zu beschweren kamen, daß ihr Sohn durch die Versetzung an einen ungewohnten Platz und die darin liegende Verdächtigung von vornherein in Verwirrung versetzt worden sei. Auch solche Empfindlichkeiten kann man sehr leicht berücksichtigen. — Beim Diktieren der Aufgabe möge der Lehrer darauf achten, daß nicht schon diese vorzügliche Gelegenheit zum Austausch von Fragen und Winken benützt werde; während der Ausarbeitung selbst fällt ihm die allerdings ermüdende Aufgabe zu, mit Anspannung aller Aufmerksamkeit die Schüler fest im Auge zu behalten. Daß er dabei seinen Standort öfter wechseln und auch an den entlegensten Punkten des Zimmers auftauchen muß ist selbstverständlich. Sich während dieser kritischen Zeit etwa auf eine Anfrage hin mit einem einzelnen zu beschäftigen, ist höchst gefährlich, daher zu unterlassen. Überhaupt muß solches Fragen den Schülern abgewöhnt werden. — Auch dem vorsichtigsten Lehrer wird es ab und zu begegnen, daß er hintergangen wird. Ertappt er einen Schüler auf frischer Tat, dann wirkt es am besten, wenn ihm das Heft ohne langen Sermon abgenommen und der versuchte Unterschleif im Klassenbuch vermerkt wird. Entdeckt der Lehrer erst bei der Korrektur, daß jemand sich eines unerlaubten Hilfsmittels bedient oder sich mit „fremden Federn" aus seiner Umgebung geschmückt hat, dann möge er die ganze Arbeit für ungültig erklären. Der Betroffene müßte schon alles Ehr- und Pflichtgefühls bar sein, wenn ihm dieser Vorgang mit seinen notwendigen Folgen gleichgültig bliebe.

Einsagen. Nicht immer ist diese Unart auf die Absicht zurückzuführen, einem Mitschüler aus der Verlegenheit zu helfen, oft ist es nur ein vordringliches Mitsprechenwollen oder ein Lautdenken, das dem Übereifer und dem lebhaften Temperament entspringt. Dem Einflüstern zum Zwecke der Täuschung des Lehrers

ist nur dann gründlich vorgebeugt, wenn dieser den zum Examen aufgerufenen Schüler so weit vortreten läßt, daß er selbst ein leises Flüstern aus der Umgebung vernehmen müßte. Auch bei den kurzen „Bankfragen“ halte der Lehrer darauf, daß der Gerufene allein und selbständig antworte. Überhaupt aber ist auf diesem Felde stramme Gewöhnung und im gegebenen Falle rücksichtslose Strenge das richtigste Verfahren. — Der junge Lehrer gebe sich ja keiner Täuschung hin: Das Übel ist so verbreitet wie kaum ein anderes, es wirkt mit der Macht einer Tradition und schädigt durch Unterbindung des Fleißes den Unterrichtserfolg auf das empfindlichste. Mindestens ebenso wichtig aber ist seine Bekämpfung für die Erziehung des Charakters; was ein rechter Mann sein will, wird doch nicht, vor die ernsten Aufgaben des späteren Lebens gestellt, auf Unterstützung durch mitleidige Souffleure rechnen.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Abteilungsunterricht s. d. Art. Einklassige Volksschule.

Achtung s. d. Art. Autorität.

Ackerbauschule s. d. Art Landwirtschaftsschule.

Adelige Erziehung (Fürstenerziehung). Bei den Völkern des Morgenlandes, bei denen die Theokratie und Despotie die gewöhnlichen Regierungsformen sind, nehmen und nahmen, wo überhaupt neben dem Despoten und dem allmächtigen Priesterstand sich ein Geburtsadel erhalten hat, die Kinder der adeligen Familien einerseits teil an dem wesentlich religiösen und rechtlichen Wissen, das der Priesterstand bewahrt. Daneben werden sie in den kriegerischen Künsten unterrichtet und zum Gehorsam gegen den Herrn erzogen. Oft geschieht dies, wie bei den Persern, am Königshofe, wo die Kinder der Edeln zugleich Geiseln für die Treue der Väter sind. Wo, wie in China, der Geburtsadel völlig hinter dem Amtsadel (Verdienstadel) zurücktritt, ist eine besondere Erziehung der Adeligen ausgeschlossen; sie müssen sich die staatlich vorgeschriebene bestimmte Bildung erwerben und ihren Besitz, wie jeder andere junge Mensch, in Prüfungen nachweisen.

Bei den alten Griechen muß man unterscheiden zwischen Völkern mit aristokratischer und mit demokratischer Verfassung. Im aristokratischen Sparta und in den dorischen Staaten mit ähnlicher Verfassung gab es eine öffentliche und staatliche Erziehung nur für das Herrenvolk, die Spartiaten, also den Geburtsadel. Man legte ihr so großen Wert bei, daß das volle Bürgerrecht nur derjenige besaß, der diese vorgeschriebene Erziehung erhalten hatte. Die Kinder wurden früh von ihren Eltern getrennt und in gemeinsamen Erziehungshäusern (Kasernen) erzogen. Körperliche, namentlich kriegerische Tüchtigkeit, Gewöhnung an Gehorsam und Selbstüberwindung, rasche Auffassung und rasches Urteil, völlige Unterordnung der Person unter die Zwecke des Staates und Entwicklung eines aristokratischen Standesgefühls waren die Ziele dieser vom Staate geleitete Erziehung. Sie wurden in der Tat lange erreicht, aber schließlich führten Ungleichheit des Besitzes und Genußsucht Entartung herbei. In den demokratischen Staaten, also vor allem in Athen, konnte in historischer Zeit von einer besonderen und andere Bevölkerungsklassen ausschließenden Erziehung des Adels nicht die Rede sein. Die staatlichen Übungsplätze für Ausbildung des Körpers (Gymnasien) standen allen jungen Athenern offen, der eigentliche Unterricht und die geistige Ausbildung waren Privatsache. Aber auch hier konnte prinzipiell jeder an dem niederen und höheren Unterricht teilnehmen, der diesen bezahlen und über die dafür erforderliche freie Zeit verfügen konnte. Selbstverständlich war dazu häufiger der reiche Adelige in der Lage als der gewöhnliche Bürgerssohn, aber eine besondere für den Adel als Standesklasse berechnete Erziehung gab es in historischer Zeit nicht und konnte es nicht geben, da in der ausgebildeten Demokratie jedem Bürger der Zutritt zu den höchsten Ämtern in der Theorie offen stand.

Nur bei den sizilischen Tyrannen begegnen wir einer Prinzenerziehung: Der Philosoph Plato erzog den Sohn des Dionysius von Syrakus, leider ohne Erfolg. In dem halbbarbarischen Makedonien scharte sich ein mächtiger Adel um das Königtum und wurde von diesem in kameradschaftlicher Weise zum Kern des Heeres umge-

schaffen. Sein stolzer Unabhängigkeitssinn, der sich in der Verfassung des ägyptischen Ptolemäerreiches kundgibt, läßt auf einen durch feste Tradition und Vererbung stark entwickelten Korps- und Sondergeist schließen. Aber diese Erziehung wurde ausschließlich von der Familie und dem Adelsgeiste geschaffen und getragen; der Königssohn Alexander (später d. Gr.) erhielt den griechischen Philosophen Aristoteles als Erzieher; damit wurde aber offenbar etwas Neues, dem Herkommen nicht Entsprechendes geschaffen.

Im römischen Reiche muß man die ältere Geschichte von der späteren scheiden. Das republikanische Rom bis um 300 v. Chr. war vom Adelsregimente beherrscht. Die Erziehung war aber durchaus individualistisch und lediglich Sache der Familie. Der in ihr herrschende Geist erwies sich auch wirksam für die aufwachsenden Generationen; für ihre körperliche Ausbildung sorgte, ohne besondere staatliche Veranstaltungen, das Interesse der auf den Krieg gewiesenen Bevölkerung. Soweit überhaupt Wissen in Frage kam, wurden schon rüh in den adeligen Häusern eigene Erzieher (paedagogi), unfreie Leute, gehalten, die unter Aufsicht und Leitung der Eltern die technische Unterweisung der Kinder übernahmen. In dieser Zeit wird sich das Wissen tatsächlich auf die Kreise des Geburtsadels beschränkt haben; doch sind wir darüber wenig unterrichtet. Daß wirklich adelige Gesinnung mit ihren guten und bösen Seiten sich von Geschlecht zu Geschlecht verpflanzte, kann nicht bestritten werden. Als der Amtsadel (Nobilität) an die Stelle des Geburtsadels trat, änderte sich in dieser Beziehung wenig, da der neue Adel sich den alten zum Muster nahm. Nur die individuelle Erziehung wich teilweise der öffentlichen, seitdem in Rom und Italien eine zweisprachige Bildung (lateinische und griechische) an die Stelle der alten einfachen, streng nationalen Erziehung trat. Denn diese neue Bildung trug, nun sie sich einmal in Griechenland festgestellt hatte, einen demokratischen Zug an sich, der auch in Rom nicht verschwand. Die alte adelige Überlieferung trat mit dem Aussterben der alten Adelsgeschlechter in den Hintergrund und mag sich nur in den einzelnen Geschlechtern namentlich nach ihrer ethischen Seite erhalten haben. Die Kaiserzeit kennt keinen Adel als geschlossenen Stand, also kann auch von einer adeligen Erziehung keine Rede sein.

Im Mittelalter erwuchs aus dem Lehenswesen ein geschlossener Adelsstand, der sich im Ritterstand verkörperte und streng gegen die übrigen Stände abschloß. Er bildete auch eine eigenartige Erziehung aus, die wiederum nur den Kindern und Jünglingen dieses Standes zu teil werden durfte. Wie in den Zünften und zunftmäßig gegeordneten Schulen durchlief jeder Standesangehörige die drei Stufen des Lehrlings, hier des Junkers (Iuncherrelin, garzun garçon, puer nobilis), des Gesellen, hier des Knappen, des Edelknechtes (damoiseau, armiger) und Meisters, hier des geschlagenen Ritters (chevalier, miles, eques). Gewöhnlich verlief der erste Abschnitt der ritterlichen Erziehung an einem Fürstenhof oder im Hause eines mächtigeren Ritters. Fürstensöhne und Kinder reicher Eltern bekamen besondere Zuchtmeister und erhielten in den Kindern adeliger Vasallen Gespielen und Erziehungsgenossen. Die Hauptbeschäftigung bildeten Leibesübungen, wie Reiten, Turnieren, Ringen, Laufen, Springen, Speerwerfen und Jagen. Nach den Kreuzzügen trat aber in steigender Bedeutung daneben die geistige Ausbildung, namentlich das Erlernen fremder Sprachen; aber auch „Der Bücher Wissenschaft und Zwang War seiner Sorgen Uranfang" und die „Courtoisie", d. h. die feine Hof- und Rittersitte, namentlich im Umgang mit Damen; dazu gehörte auch Dicht- und Sangeskunst. Zwischen 14 und 17 Jahren wurden die Junker wehrhaft gemacht und die Zeremonie der „Schwertleite" eröffnete ihnen den Zutritt zu der zweiten Stufe, dem Knappenstande. Sie taten nun Dienste am Hofe ihres Lehensherrn, den sie ankleideten und wappneten, dessen Jagden sie besorgten, dem sie Botendienste taten und über dessen Küche und Keller sie die Aufsicht führten. An größeren Höfen waren für sie besondere „Amtleute" bestellt, der Kämmerer, der Marschall, der Truchseß und der Schenk, die ihnen Unterweisungen in der ritterlichen Sitte zu erteilen hatten; eine andere Quelle der Erziehung war die schweigende Anwesenheit bei den Mahlzeiten, wo die Edelknechte Ton und Anschauung der Ritterkreise praktisch kennen und üben lernten. Die Hauptaufgabe bil-

dete die kriegerische Ausbildung, zu der in erster Linie Reiten, völlige Verfügung über die Glieder und eigentliche Waffenübungen gehörten. Meist erst nach dem 21. Jahre wurde der Edelknecht durch den Ritterschlag in den Stand der geschlagenen Ritter aufgenommen, damit war er Meister und seine Erziehung beendet. Zu keiner Zeit hat es wieder eine so streng abgeschlossene und in allen christlichen Ländern übereinstimmende adelige Erziehung gegeben, wie in dieser. Auch für die weibliche Jugend wurde im wesentlichen derselbe Weg eingeschlagen, nur mußten die adeligen Mädchen ein Jahr, wo sie erzogen wurden, weibliche Arbeiten für feine Bedürfnisse verrichten. Mit der Umgestaltung der Kriegführung durch die Feuerwaffen schwand die Standeserziehung an den Höfen und wurde womöglich durch die Hofmeistererziehung ersetzt. Diese schuf allmählich auch eine Literatur über adelige Erziehung. Großen Wert besitzt sie meist nicht, da sie die aus der ritterlichen Zeit herrührenden Auffassungen und Erziehungsgewohnheiten mit den durch den Humanismus gegebenen wissenschaftlichen Forderungen zu vereinigen sucht. So schufen in der Humanistenzeit die Italiener Vergerio, Vegius u. a. die Theorie einer lateinischen Erziehung mit griechischer Verbrämung und mit den überlieferten adeligen Standesforderungen. Mit der Begründung der französischen Vorherrschaft in Europa und dem Aufkommen einer realistischen Bildung änderte sich dies völlig. Schon vorher war für den Adel, der am Hofe oder in fürstlichem Dienste ersprießlich wirken sollte, die Kenntnis fremder Sprachen als Notwendigkeit erschienen; unter Karl V. war dies Spanisch, aber auch bereits Italienisch und Französisch. So weit bekannt, schuf die württembergische Schulordnung um 1559 zuerst für einige „Junge von Adel" Stipendien von ziemlicher Höhe zur Erlernung fremder Sprachen im Ausland. Aber allgemein wurde dies erst mit der Begründung der französischen Hegemonie, seitdem das Lateinische als Diplomatensprache durch das Französische verdrängt und der Hof Ludwigs XIV. maßgebend für das christliche Europa wurde. In den katholischen europäischen Ländern hatte der Jesuitenorden die adelige Erziehung völlig monopolisiert; durch seine Fähigkeit, für Erlernung der lebenden Sprachen nationale Lehrer zur Verfügung zu erhalten, schlug er auf diesem so wichtigen Unterrichtsgebiete jede Konkurrenz. Der Unterricht war durch die Lehrordnung (Ratio) von 1599 ein für allemal geordnet. In einigen katholischen Ländern, wie in Österreich, Frankreich, Spanien, liegt auch heute noch ein Teil der adeligen Erziehung in den Händen des Ordens, der sich den staatlichen Verordnungen möglichst anzupassen sucht.

Gegen diese überlieferte Bildung erhoben sich in Frankreich Michel de Montaigne (1533 bis 1592), der für die Erziehung junger Leute vom Staate zunächst die Muttersprache fordert, dann wegen des praktischen Nutzens die Nachbarsprachen, die man auf Reisen und durch Aufenthalt in fremdem Lande erlernt. Latein und Griechisch werden nur durch den Gebrauch erlernt, neben die geistige Bildung tritt die leibliche. Dem Geschichtsunterricht nach Art des Plutarch wird ganz besonderer Wert beigelegt. Für die englische Aristokratie verfaßte John Trike (1632 bis 1700) einen Erziehungskodex, der von Montaigne einigermaßen beeinflußt wurde. Der wissenschaftliche Unterricht tritt darin zurück hinter den Hauptzweck, die Erziehung zu Tugend und Weisheit; er wird eigentlich nur zugelassen, weil der Mann von Stand die wissenschaftliche Bildung nicht entbehren kann. Die körperliche Ausbildung nimmt eine hohe Stellung in dieser Erziehung ein. Die Wahl der einzelnen Lehrgegenstände wird lediglich durch das praktische Bedürfnis bestimmt; Reisen sollen in die Zeit von 7 bis 16 Jahren verlegt werden, da dies das einzig passende Alter für Erlernung lebender Sprachen durch den Gebrauch ist. Die französische Vorherrschaft war nur möglich geworden durch die Ohnmacht der einstigen europäischen Vormächte, Deutschlands und Spaniens. In Deutschland hatte der religiöse Zwiespalt jede Widerstandskraft vernichtet un so gab man sich hier auch der französischen Kultur fast noch mehr als anderwärts gefangen. Ein neues Bildungsideal erstand für die leitenden Kreise der Nation: das des vollendeten Hofmannes (galant homme). Dafür wurde die antike Bildung nicht erfordert, die eher als eine „den Adel beschmutzende Pedan-

terey" galt, wohl aber die andere, an Stelle des Lateinischen getretene Weltsprache, das Französische. Ohne Kenntnis seiner neuen Weltliteratur war eine höfische Bildung undenkbar; dazu kamen feines Benehmen (conduite) und ein sicheres Verständnis der Tanz-, Reit- und Fechtkunst nach Versailler Mustern. Von Wissenschaften brauchte der Offizier wie der Zivilbeamte die Errungenschaften der Neuzeit, Physik und Mathematik, bürgerliche und Kriegsbaukunst, Rechts- und Staatsgeschichte, Geographie und Statistik, Heraldik und Genealogie. Aus diesen Bedürfnissen erwuchs zunächst für die regierende Klasse, den Adel, eine neue Schulgattung, die Ritterakademie (s. d.). Ihre Anfänge liegen noch im letzten Jahrzehnt des 16. Jahrhunderts, wo in Tübingen und Kassel für adelige Jünglinge das Collegium illustre, bezw. das Collegium Mauritianum gegründet wurde. Gewöhnlich befanden sich diese Anstalten in Residenzen, da der Verkehr am Hofe mit zu der von ihnen zu gebenden Bildung gehörte und auch die sogenannten ritterlichen Künste durch den fürstlichen Marstall sowie durch die zum Hofe gehörigen Bereiter, Tanz- und Fechtmeister Förderung erfuhren. Von den allgemein bildenden Fächern sind Religion, Ethik, Rhetorik und Dialektik meist vertreten, dazu kamen allgemein Mathematik und Physik, öfter Ökonomik und Politik, Heraldik und Genealogie, Geschichte, Geographie und Statistik, häufig Naturrecht Baukunst (angewandte Mathematik). Latein wird noch überall gelehrt, da es dem Staats- und Hofbeamten noch unentbehrlich ist. Aber man sinnt auf Methoden, es in kürzerer Zeit und mit geringeren Ansprüchen an die Arbeitskraft zu lehren. An Stelle von Griechisch und Hebräisch, teilweise auch von Lateinisch, die für die Adeligen zwecklos sind, treten Französisch, Italienisch, seltener Englisch und Spanisch. Französisch wird stets von geborenen Franzosen gelehrt. Selbst auf den Universitätsunterricht machte sich diese neue Richtung geltend; hier traten Vorlesungen über Mathematik und Astronomie, Physik und Chemie, Geographie und Statistik, Geschichte, Philosophie (Logik, Psychologie, Metaphysik, Ethik, natürliche Theologie, Naturrecht) im Laufe der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts immer entschiedener hervor. Die Aufklärungszeit begünstigte eine Sondererziehung des Adels nicht, wenn sie auch eine solche nicht direkt bekämpfte. Erkannten doch die Philanthropisten in ihren Erziehungsanstalten an zwei Wochentagen sogar die Geburt als besonderes Verdienst an. Vernichtend wirkte erst die französische Revolution mit ihren Folgen, da durch sie die Sonderrechte und die Sonderstellung eines adeligen Standes beseitigt wurden. Seitdem alle Bürger vor dem Gesetze gleich sind, seitdem für die Erlangung von Beamtenstellen im Staate und im Heere eine bestimmte Vorbildung nachgewiesen werden muß, ist entweder eine adelige Bildung auf intensiveren Erwerb moderner Fremdsprachen beschränkt oder sie vollzieht sich innerhalb der Familien und Sippen durch Pflege der Tradition und Denkweise. Wenn jenes öfter durch Hauslehrer, Gouvernanten etc. geschieht, so kann man trotzdem von adeliger Erziehung im ausschließlichen Sinne nicht mehr sprechen; denn jeder Wohlhabende kann genau dasselbe für seine Kinder tun. Unersetzlich und wertvoll bleibt deshalb in unserer Zeit nur die Familien- und Sippenerziehung, wenn sie der Devise Noblesse oblige stets eingedenk bleibt. Zum Unsegen wird sie für den Adel, wenn sie darin nur ein Mittel erblickt sich auch an der Jagd nach dem Mammon durch allerlei mehr oder minder unsittliche Geschäfte (Finanzoperationen, Geldheiraten u. dgl.) zu beteiligen. Ein ehrenhafter, feststehender und unabhängiger Adel ist für jedes Volk ein Glück, wenn er sich innerhalb der Gesetze an der Förderung des öffentlichen Wohles beteiligt. Wieviel hiezu eine gute Familientradition beitragen kann, bedarf keines weiteren Wortes.

Auch die Prinzenerziehung ist ein Teil der Adelserziehung und deckt sich in der körperlichen, speziell in der sogenannten ritterlichen Ausbildung, ferner in einem Teile der geistigen mit ihr. Aber man wird stets dabei festhalten müssen, daß der Prinz berufen sein kann für die Staatsleitung, und diese Rücksicht erfordert andere Maßregeln. Im Mittelalter und in der Neuzeit konnte man im allgemeinen sich eine Prinzenerziehung nur als eine Hofmeistererziehung höheren Stiles denken, für die jeweils eine herrschende Modephilosophie die Kriterien lieferte. Das Richtige an dieser Auffassung war, daß Prinzen, weil sie etwas

ganz anderes zu leisten haben als Untertanen, auch anders erzogen werden müssen. Typen solcher Prinzenerziehungsideale sind vom humanistischen Standpunkt aus die Institutio principis christiani des Desiderius Erasmus (1526), ebenso Fénélons Télémaque, mit ganz bestimmter politisch-antiabsolutistischer Spitze, und Basedows Agathokrator ganz im aufklärerisch-philanthropischen Sinne. Der Irrtum lag darin, daß gerade die Philosophen sich und andere ihnen zutrauten, für die praktische Erziehung befähigt zu sein; Platos Prinzenerziehung bei Dionys von Syrakus hätte die Unrichtigkeit dieser Annahme zeigen können und die Fénélon, Basedow und wie sie heißen mögen, haben lediglich diese Erfahrung bestätigen können. Im 19. Jahrhundert entsprach es mehr dem demokratischen Zuge, die künftigen Fürsten die allgemeinen Schulen besuchen zu lassen, und man erwartete davon die günstigsten Wirkungen. Zuerst weichen die Orléans und die Koburger von der alten Tradition ab, von falschem Liberalismus verleitet, während die katholischen Fürstengeschlechter an jener festhielten. Vorsichtigere Fürsten entschieden sich für eine mittlere Einrichtung; sie schufen für ihre Söhne besondere Prinzenschulen, im ganzen im Anschluß an den Lehrplan der Gymnasien, aber mit einer sehr beschränkten auserlesenen Schülerzahl. Schließlich wurde auch die Kadettenanstalt als eine geeignete Bildungsstätte angesehen, natürlich mit mannigfachen Privatunterweisungen, die der zukünftigen fürstlichen Stellung dienen sollten. Auch der Besuch der Universität mit einem besonderen Studiengang wurde ganz allgemein in das fürstliche Erziehungsprogramm einbezogen, wenn auch die ihr voraufgehende Ausbildungsweise der Hofmeistererziehung treu blieb; zum Teil traf man dabei besondere, aus dem konkreten Falle hervorgehende Einrichtungen; öfter wurden die Prinzen einfach den allgemeinen Vorlesungen zugeführt. Die Erfolge der einen oder der anderen Erziehungsweise hängen in erster Linie von der dabei beteiligten Persönlichkeiten ab, deren Tätigkeit durch mannigfache vorausliegende Verhältnisse erschwert oder erleichtert wird. Die Hauptsache machen hier wie überall die Eltern. Nimmt ein füstliches Elternpaar an der Erziehung seiner Kinder schon von erster Kindheit an persönlich teil, so werden schon allein dadurch eine Reihe schlimmer Einflüsse ferngehalten, die dadurch entstehen, daß in der Regel fürstlichen Kindern durch die Kinderfrauen, Gouvernanten und ähnlichen Bedienstete die natürliche Entwicklung viel zu sehr verkümmert wird, teils in überängstlicher Auffassung der ihnen obliegenden Verantwortung, teils in übereifrigem Bestreben, ihre Stelle auszufüllen und dem fürstlichen Vertrauen zu entsprechen. Während die Kinder in einfachen bürgerlichen Verhältnissen durch Selbsttätigkeit und eigene Erfahrung, die nicht von Schmerzen verschont bleibt, gerade dadurch aber stählt und befreit, die größte sinnliche und geistige Förderung erhalten, wird von fürstlichen Kindern sorgfältig alles fern gehalten, was sie zu eigener Tätigkeit zwingen könnte. Von ihren ersten Greif-, Seh- und Gehversuchen an beginnt das Eintreten der Kinderfrau und Gouvernante, die dem Kinde beständig Erleichterung und Hilfe gewähren, Abwechslung zu schaffen suchen, jede Unzufriedenheit durch ihre Erfindungsgabe verscheuchen und so das Kind selbst nur zu oberflächlicher, nie verweilender Beschäftigung, d. h. zu Zerstreutheit und Zerfahrenheit erziehen, die nach den Mitteilungen erfahrener Fürstenerzieher geradezu typische Erscheinungen sind. In diesen, dem eigentlichen Unterricht voraufgehenden Zeiten werden dann die Grundlagen gelegt, die für diesen selbst oft unüberwindliche Schwierigkeiten schaffen. Bestehen dagegen, wie mannigfach in unseren fürstlichen Häusern, freie, naturgemäßere Verhältnisse, so fällt ein großer Teil der Schwierigkeiten weg. Ein großer Teil — denn es liegt in der Natur der Verhältnisse, daß eben fürstliche Eltern stets nur einen Teil der Erziehung ihrer Kinder selbst übernehmen können, da sie durch Pflichten gegen die Allgemeinheit in Anspruch genommen werden. Eine Reihe ungünstiger Voraussetzungen wird also stets vorhanden sein, wenn die eigentliche unterrichtliche Erziehung beginnt. Umso tüchtiger, zielbewußter und konsequenter wird diese verfahren müssen. Wo aber ist ein solches, notwendig streng einheitliches Verfahren eher gesichert, bei dem Besuch einer öffentlichen Schule oder in der Einzelerziehung, die sich zur Erreichung ihres Zieles mancher Hilfen bedienen kann, die dem öffentlichen Schul-

leben entnommen sind? Die Lehrer und die Schüler einer öffentlichen Schule erblicken in dem Fürstensohne stets etwas anderes als einen gewöhnlichen Schüler, wenn sie auch selbst darüber anderer Ansicht sein mögen. Der nivellierende Schulgeist, der bei dem gewöhnlichen Schüler in der Erziehung zu manchen guten Gewöhnungen zweifellos recht oft eine sehr günstige Wirkung übt, wird vor der Person des Fürstensohnes mehr oder weniger entfernt Halt machen und die Wirkung, die erwartet wird, wird regelmäßig nicht eintreten, namentlich bei der starken Entwicklung des Byzantinismus in den letzten 50 Jahren. Auch wird die Rücksicht auf die Schule selbst unwillkürlich einen gewissen Einfluß ausüben, der nicht gerade günstig ist. Die Wahl einer solchen Schule gilt einmal als eine Auszeichnung und sie darf doch nicht dem günstigen Urteile Unehre machen, was der Fall wäre, wenn der Prinz in seinen Leistungen auf ein zu geringes Niveau heruntersänke. Diese Möglichkeit ist aber doch bei Fürstensöhnen umso weniger ausgeschlossen, als es auch hier wechselnde Begabungen gibt und dazu noch erschwerend die oft verfehlte Vorerziehung kommt. Wo solche Erziehungsversuche relativ erfolgreich ausgefallen sind, hatten besondere Begabung und ausgezeichnete Persönlichlichkeiten als eigentliche Leiter (Gouverneure) der Prinzen daran das Hauptverdienst; daß freilich gerade bei Fürstensöhnen die Ergebnisse regelmäßig zu hoch gewertet werden, ist zu menschlich, als daß man dagegen Vorwürfe erheben dürfte. Aus dem angegebenen Grunde werden diese Gouverneure stets die wichtigsten Personen in der Fürstenerziehung sein. Sie sind nicht zu entbehren, wenn die unterrichtliche Erziehung an einer öffentlichen Schule erfolgt, da sie das eigentliche Unterrichts- und Erziehungsprogramm zu entwerfen, ins Werk zu setzen und zu überwachen haben. Sie sind aber vollends das entscheidende Element, wenn Unterricht und Erziehung des Prinzen rein privat erfolgen und nun zu jenen Aufgaben noch die Wahl der Lehrer und die Leitung des gesamten Unterrrichts treten. Dieser großen Bedeutung und Verantwortung können nur bedeutende Persönlichkeiten entsprechen, Männer die vor allem einen festen Charakter besitzen und ein steifes Rückgrat; dies allein wird ihnen einen entscheidenden Einfluß sichern. Erleichtert kann ihnen ihre Aufgabe werden durch weitgehende Vollmacht gegenüber dem Dienstpersonale und den unterrichtenden Lehrern. Für die Lösung ihrer Aufgabe wird ein tüchtiges, vor allem geschichtliches Wissen in höherem Sinne unentbehrlich sein, aber nicht minder wertvoll und nötig sind gesundes Urteil (common sense), reiche Erfahrung und in dafür geeigneten Stellungen erworbene Menschenkenntnis. Die dem Fürstensohne zu überliefernde Bildung kann nicht nach dem gewöhnlichen Typus der einzelnen Schulgattung bestimmt werden, sondern sie muß dem künftigen Berufe Rechnung tragen. Für diesen hat die selbständige Kenntnis der alten Sprachen so gut wie keinen Wert; doch sollte die antike Bildung einem Fürsten nicht völlig fremd sein; sie braucht es auch nicht, wenn man sich dazu des Geschichtsunterrichts und guter Übersetzungen bedient. Am intensivsten muß das Verständnis der vaterländischen Literatur, der Geschichte und der Geographie sein, Naturwissenschaft darf heute einem Fürsten kein Buch mit sieben Siegeln bleiben und neuere Sprachen (wenigstens Französisch, Englisch und Italienisch) müssen — schon wegen der verwandtschaftlichen und politischen Beziehungen der heutigen Dynastien zu einander — völlig beherrscht werden, nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich. Tüchtige Rechenfertigkeit und die Elemente der Mathematik sowie rationeller, d. h. körperlicher Zeichenunterricht vollenden den Kreis der für die fürstliche Erziehung erforderlichen Fächer.

Billigt man diese Aufstellung der Unterrichtsaufgaben, so wird man ohne weiteres zugestehen, daß unsere höheren Schulen ihnen nicht gerecht werden können. Auch was Oberrealschulen im neusprachlichen Unterricht erreichen, genügt nicht entfernt für die Bedürfnisse fürstlicher Personen, mag man nun die Literaturkenntnis oder die Beherrschung der Sprachen im Sprechen und Schreiben im Auge haben. Es müßte also hier neben dem Schulunterricht ein intensiver Privatunterricht hergehen oder völlige Befreiung von den neusprachlichen Lehrstunden eintreten; das gleiche gilt von der Geschichte und Geographie; umgekehrt beansprucht die

Mathematik mehr Zeit und Kraft, als der Fürstensohn darauf verwenden kann und soll. Was bleibt also von dem Lehrplan der öffentlichen Schulen bestehen? Nichts, das der Mühe wert wäre, dafür eine Reihe von Vorteilen aufzugeben. Außerdem ist die öffentliche Schule für die Mittelmäßigkeit berechnet, und da dies nicht zu ändern ist, wird der Begabte im Interesse des Mittelmaßes zurückgehalten; dies ist auch für den gewöhnlichen Schüler kein Segen und kein Glück. Der Fürstensohn hat extensiv und intensiv größere und qualitativ verschiedene Aufgaben zu lösen. Ist er mittelmäßig veranlagt, so muß man sich eben mit einem geringeren Maß von Leistungen begnügen, wie bei jedem anderen Menschen, aber dieses Mindermaß wieder nach den besonderen Bedürfnissen festsetzen und eine einigermaßen abgeschlossene Bildung sichern. Ist er aber gut veranlagt, warum soll er im öffentlichen Unterricht eine Menge Zeit verlieren, die er bei den größeren an ihn zu stellenden Anforderungen unendlich viel besser verwerten kann? Nach dieser Begabung des Prinzen wähle man einige gleich und ähnlich begabte Kinder aus guten Familien und lasse sie zur Anspornung des Wetteifers, und damit der Prinz sich nicht einsam fühle, an dem Unterricht und der Erziehung teilnehmen, soweit dies möglich ist. Denn hier die rechte Mitte zu treffen zwischen fürstlicher Stellung und kameradschaftlicher Gleichheit ist mit Rücksicht auf die Zukunft recht schwer und die Hof- und Fürstengeschichte lehrt die Gefahren kennen, die auf diesem Wege lauern. Es wird nun Sache des Gouverneurs und des Unterrichts sein, den Fürstensohn zur Selbsttätigkeit und zur geregelten Arbeit zu erziehen und das fürstliche Pflichtgefühl recht kräftig zu entwickeln. Von seiten der Demokratie und Aristokratie wird, natürlich aus ganz verschiedenen Motiven, ein gewisser Wert darauf gelegt, daß der Fürstensohn durch eine Prüfung den Besitz der staatlich für das Studium oder den Militärdienst vorgeschriebenen Kenntnisse aufweise. In der Tat handelt es sich auch hier mehr um Schein als um Wesen. Gouverneurs und Lehrer können und werden eine Prüfung des Prinzen nicht eher empfehlen, als bis sie überzeugt sind, daß er sie gut bestehen werde. Bei Fürstensöhnen nötigt übrigens nichts zu diesen Prüfungen. Traut die öffentliche Meinung Gouverneur und Lehrern bei der Beurteilung des Kenntnisstandes wissentlich falsches Urteil zu, so wird dies auch durch die Prüfung nicht beseitigt werden, selbst wenn man ihr den weitestgehenden öffentlichen Charakter verliehe. Bei dem Besuche der Universität handelt es sich nicht um ein abschließendes Studium, sondern vielmehr um eine allgemeine Orientierung und um einen Überblick über die Tätigkeit der einzelnen Fakultäten, ihre Aufgaben und ihre Bedeutung im Staate. Aus diesem Grunde empfiehlt sich der Besuch der gewöhnlichen Vorlesungen nicht, weil diese auf ein abschließendes Studium zugeschnitten sind, sondern um einige zu diesem Zwecke eingerichtete übersichtliche und einführende Vorlesungen, um einige allgemein bildende, wie eine kurze Übersicht über die Hauptsysteme und Aufgaben der Philosophie, Psychologie, Geschichte (Politik) und Volkswirtschaft, Kunstgeschichte u. dgl., endlich um einige fachliche Vorträge, die mit der heutigen Aufgabe des Fürsten im Zusammenhang stehen, also z. B. über das Kirchenrecht und seine Beziehungen zum Staate, über die Aufgaben der Gesundheitspflege, über Wesen und Aufgaben der Polizei u. dgl. — Muster hiefür dürften die Conférences der Pariser Universität sein. Wenn zum Abschluß der Erziehung noch Reisen gemacht werden, so sollten auch diese zur künftigen Aufgabe eines Fürsten in Beziehung gesetzt werden und eine folgenreiche Kenntnisnahme der für das eigene Land in gutem und bösem Sinne bedeutendsten fremden Länder zu schaffen suchen.

Die militärische Erziehung des Prinzen läuft teilweise der sonstigen parallel, teils wird sie ihn, in ähnlicher Weise, wie dies bei den Universitäten geschehen sollte, durch besondere Unterweisung in kürzerer Zeit mit den wichtigsten Aufgaben dieses Berufes vertraut zu machen haben. Zweckmäßig wird es sein, die Einführung in die Kriegswissenschaft mit dem Universitätsstudium zu verbinden.

Literatur: Eine ziemlich entgegengesetzte Ansicht vertritt Th. Becker in Schmids Enzyklopädie des gesamten Erziehungswesens VI., 367 bis 407. — Außerdem die Erziehungsgeschichten einzelner deutscher Fürstenhäuser in Kehrbachs Mo-

num. Germ. Pädagog. — Kinsky Franz Jos., Pädagog. Schriften, herausgegeben von W. Eymer, Wien 1892, und die Art. „Ritterakademien", sowie „Römische Erziehung", „Griechische Erziehung", in diesem Handbuche.

Herm. Schiller †.

Affekt. Nach der von Kant begründeten, verbreitetsten Anschauung sind die Affekte starke Gefühle, die in ihrem Gefolge Veränderungen des Vorstellungsverlaufes haben; Herbart und seine Schule betrachten sie dagegen als Gefühle, die aus dem Vorstellungsverlaufe selbst hervorgehen. Beide Auffassungen sind teilweise richtig, aber beide erschöpfen den Vorgang nicht. Die Affekte sind teils unmittelbare Wirkungen der Gefühle auf den Verlauf der Vorstellungen, teils Rückwirkungen dieses Verlaufes auf das Gefühl. Jedes heftige Gefühl führt leicht zum Affekte und in der gewöhnlichen Bezeichnung werden heftige Gefühle Affekte genannt. Bei starken Affekten (Schreck, Erstaunen, große Freude, Zorn) treten alle anderen Vorstellungen vor der einen zurück, die als Trägerin des Gefühles ganz und gar das Gemüt ausfüllt. Erst im weiteren Verlaufe trennen sich die einzelnen Zustände deutlicher. Bei den Affekten, in denen die Freude überwiegt, macht jene erste Hemmung häufig einem plötzlichen Hervordrängen verwandter Vorstellungen Platz; bei Affekten, in denen die Unlust das beherrschende Moment ist, bleibt dagegen ebenso häufig die Aufmerksamkeit in den Vorstellungen festgebannt, aus denen der Affekt entsprang. Alle Affekte ziehen bedeutende körperliche Rückwirkungen nach sich (Erröten, Erblassen, Weinen, Lachen, mimische Bewegungen des Mundes, der Nase, des Auges); sie lassen sich im allgemeinen auf gesteigerte und geminderte Muskelspannungen zurückführen; Kant unterschied nach dieser Erscheinungsweise sthenische und asthenische Affekte. Sehr heftige Affekte sind stets von lähmender Wirkung, ja sie können momentan den Tod herbeiführen, wahrscheinlich durch heftige Alteration der Herz- und Gefäßnerven. Sthenische töten durch Apoplexie (Bersten von kleinen Arterien), asthenische durch Herzlähmung. Die Neigung zu erregten Stimmungen begünstigt Herzleiden und Neigung zu Schlagflüssen, Sorge und Gram beeinträchtigen durch mangelhafte Luft- und Blutzufuhr die Ernährung. Bei der großen Bedeutung der Affekte für unser körperliches Befinden müßte die Erziehung von früh an bestrebt sein, eine Abschwächung und gewisse Beherrschung derselben herbeizuführen. Aber hier spielen individuelle Dispositionen eine so mächtige Rolle, daß auf Erfolg mit Sicherheit nie zu rechnen ist. Dazu kommen die Einflüsse der Suggestion und der Autosuggestion, durch die Affekte wie durch Ansteckung auf ganze Kreise übertragen werden; man denke an Fanatismus und speziell an den Antisemitismus unserer Zeit. Am meisten Aussicht hat die Entwöhnung, wenn sie das Vorstellungsleben dauernd und konsequent beeinflussen kann, was natürlich eine eigentliche Berufsarbeit privaten Charakters ist, wie sie z. B. Fénélon bei dem Duc de Bourgogne leistete. Auch muß schon eine gewisse geistige Entwicklung vorhanden sein, so daß der Zögling vernünftige Maßregeln erkennen und eventuell unterstützen kann. Sodann wird aber eine verständige Körperpflege durch Vermeidung aller Reizmittel, wie Alkohol, Kaffee, Tee etc., und Abhärtung des Nervensystems unter selbständiger Leitung sich vorteilhaft erweisen. Endlich könnte bei der Stärke des Nachahmungstriebes die Selbstbeherrschung der Erwachsenen hiebei gute Dienste leisten. Die Schule kann unmittelbar in dieser Richtung nur wenig tun, da sie die unerläßliche und intensive individualistische Behandlung nicht leisten kann; sie vermag höchstens mittelbar durch ihre Disziplin die häusliche Entwöhnung zu unterstützen.

Literatur: Wundt, Physiol. Psychol. 3. Aufl. 2, 404 ff. — Ziegler Th., Das Gefühl. Stuttg. 1893, S. 195 ff. — Kant, Anthropologie § 73 ff. Ges. Ausg. v. Schubert Bd. 7, 171. — Münsterberg, Beitr. z. experiment. Psychol. H. 4, 216 bis 238. — Ziehen Th., Leitf. d. phys. Psychol. 2. Aufl. Jena 1893, IX. Vorles. Külpe O., Grundr. d. Psychol. S. 330.

Herm. Schiller †.

Akademie. Der Name ist griechischen Ursprungs (akadémeia) und bezeichnete zunächst denjenigen Ort im alten Athen, in welchem Platon und seine Nachfolger lehrten. Er war im nördlichen Teile der Stadt gelegen, mit Platanen bepflanzt und nach dem Heros Akádemos benannt. Im

Platanenhain stand ein Tempel der Musen und neben deren Bildsäulen auch die des Philosophen. Daher wird geradezu die philosophische Schule Platons Akademie genannt und zerfiel je nach der Gestalt, die sie im Laufe der Jahrhunderte unter den Nachfolgern annahm, in eine ältere, mittlere und neuere Akademie. Unter den späteren Platonikern, die wieder zum Dogmatismus zurückkehrten, unterschied man noch eine vierte und fünfte Akademie, welch letztere dem Neuplatonismus den Weg bahnte. Auch dem Museion zu Alexandria wurde der Ehrentitel Akademie beigelegt. Überhaupt verschwindet der Name nicht mehr, besonders seit man mit Akademie auch höhere Unterrichtsanstalten und Gelehrtengesellschaften, eben nach dem Beispiele des Alexandrinischen Museums, in Italien errichtete. So wurde am Hofe Cosimos von Medici zu Florenz 1470 eine Platonische Akademie gegründet. Bald darauf erstanden die Akademien zu Neapel und Rom. Diesen letzteren gegenüber konnte aber doch nur Florenz den Ruhm beanspruchen, „das neue Bildungsprinzip sozusagen formuliert und nebst dem römischen auch das griechische Altertum erschlossen zu haben" (Willmann). 1582 wurde in Florenz die Accademia della Crusca [eigentlich Kleien-Akademie, weil sie die Sprache reinigen wollte, wie das Mehl von der Kleie gereinigt wird] eröffnet, welche für die Entwicklung der italienischen Sprache und Literatur von der höchsten Bedeutung wurde. Die in Frankreich und Deutschland im 17. Jahrhundert erstandenen Sprachgesellschaften, sowie die zahlreichen Akademien und Gesellschaften der Wissenschaften unserer Tage knüpfen an das Vorbild der genannten florentinischen Akademie an. Akademien im Sinne von Gelehrtengesellschaften sind während der letzten Jahrhunderte fast in allen Kulturstaaten erstanden. Den Gründern schwebte offenbar überall als Ziel vor, für Forschung, wissenschaftliche und künstlerische Arbeit Zentren zu schaffen, die literarischen Arbeitskräfte an ein größeres Ganze zu fesseln und mit größeren materiellen wie geistigen Mitteln zu unterstützen, wo die Kraft des einzelnen nicht ausreichte. Solche Ziele zu erreichen, vereinigen sich die Mitglieder solcher Akademien oder Sozietäten, um Vorträge zu halten, die neuesten Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeiten oder Forschungen mitzuteilen, breitere Untersuchungen zu veranlassen, Preisaufgaben zu stellen und Forschungsreisen anzuregen, welche entweder von Mitgliedern selbst oder anderen erprobten Männern auf Kosten der Akademie unternommen werden sollen. Die älteste dieser allgemeineren Akademien ist das Institut de France zu Paris, welches mehrere in Paris bestehende Einzelakademien zusammenfaßt: Die Académie Française (1629 gegründet, 1636 von Richelieu umgestaltet), erweitert 1663 durch die Académie des inscriptions (et belles lettres 1701), 1666 durch die Académie des sciences, 1671 durch die Académie des beaux-arts und 1795 als Institut national neu organisiert. Seit 1806 existiert der Gasamtname Institut de France, je nach der Regierungsform des Landes mit dem Zusatze royal, impérial oder national. In der Gelehrtenwelt gilt es als eine der höchsten Auszeichnungen, Mitglied des französischen Instituts zu sein.

Unter den Akademien Deutschlands ist zuerst die Berliner Akademie der Wissenschaften zu nennen. 1700 von Friedrich I. nach dem weitausschauenden Plane Leibniz' gegründet, hat sie stetig, besonders unter Friedrich II. an Bedeutung zugenommen. An zweiter Stelle ist die 1759 zu München gegründete Akademie der Wissenschaften zu erwähnen, sodann die „königliche Sozietät", nachher „Gesellschaft der Wissenschaften" in Göttingen. Andere deutsche Akademien sind in Erfurt, Görlitz und Leipzig.

Die älteste Akademie Österreichs ist die „Böhmische Gesellschaft der Wissenschaften" in Prag (gegründet 1769); seit 1891 steht daselbst dieser jetzt tschechisch-nationalen Akademie die „Gesellschaft zur Förderung deutscher Wissenschaft, Kunst und Literatur" gegenüber. Die „Kaiserliche Akademie der Wissenschaften" zu Wien wurde schon von Leibniz in Anregung gebracht und durch Patent vom 30. Mai 1847 gestiftet. Sie verfügt über eine jährliche Dotation von 80.000 K. — Seit 1850 veröffentlicht sie Denkschriften und Sitzungsberichte und hat sich durch die Herausgabe bedeutender gelehrter Arbeiten, namentlich über österreichische

Geschichte, durch eine Sammlung der Kirchenväter, durch Veranlassung von Forschungsreisen archäologischer und naturwissenschaftlicher Art u. s. w. große Verdienste erworben. — Die ungarische Akademie zu Budapest wurde 1825, die „Südslawische Akademie der Wissenschaften" zu Agram 1861 und die Akademie der Wissenschaften zu Krakau 1872 gegründet. — Dem Zusammenwirken der Akademien Berlin, Göttingen, Leipzig, München, Wien wird man das monumentale Werk „Thesaurus linguae latinae" zu danken haben, von dem zur Zeit allerdings nur ein geringer Teil fertiggestellt worden ist.

Daß auch sonst im Ausland allerwärts Akademien bestehen, ist schon früher bemerkt worden; deren Aufzählung und die Darlegung ihrer Organisation ist hier nicht möglich, umsoweniger als zu den älteren Akademien in neuerer Zeit solche für besondere Wissenschaften hinzugekommen sind, so für Altertumskunde, für Geschichte und Geographie, für Naturwissenschaften, Medizin u. s. w.

Akademie ist auch im Sinne von Universität oder höherer Lehranstalt gebräuchlich (daher akademische Bildung = Universitätsbildung, akademischer Bürger = Universitätshörer). Der Titel ist meist aber doch nur dann im Gebrauch, wenn an solchen Anstalten nicht alle Wissenschaften, sondern nur einzelne davon zum Vortrage kommen. Hieher gehört die katholisch-theologische Akademie zu Münster in Westfalen, das Lyceum Hosianum in Braunsberg und die acht königlichen Lyzeen in Bayern. Auch sonst legen sich wohl Anstalten, in welchen eine höhere Ausbildung auf irgend einem Gebiete des menschlichen Wissens oder Könnens geboten wird, den Ehrentitel Akademie bei, so die Kriegsakademien zu Berlin, Wien, München, die Militärakademien in Wien, Wiener-Neustadt etc., die Marineakademien in Kiel, Fiume etc., die Bergakademien zu Freiberg, Klausthal, Leoben, Schemnitz, Przibram etc., die Forstakademien zu Tharand, Eisenach, Aschaffenburg, Freiburg, Gießen, Hohenheim, Eberswalde, Münden etc., die Landwirtschaftsakademien zu Proskau, Poppelsdorf, Jena, Hohenheim, Liebwerda, Tabor etc., die Bauakademien zu Berlin, Dresden, Petersburg etc., die Exportakademie des k. k. österr. Handelsmuseums in Wien, die Handelsakademien zu Wien, Prag, Graz, Linz, Triest, Innsbruck etc., die Akademie für Bauindustrie in Wien, die k. k Konsular- und die k. k. theresianische Akademie in Wien, die Graf Strakasche Akademie in Prag — die beiden letzteren Erziehungs- und Unterrichtsanstalten zugleich. Schließlich wären noch die Akademien der bildenden Künste und die Musikakademien zu erwähnen.

Zwischen Gymnasien und Universitäten in der Mitte lagen früher die sogenannten akademischen Gymnasien und die Ritterakademien (s. d.). — In Österreich waren nach dem Lehrplan von 1805 die Gymnasien an den Sitzen von Lyzeen oder Universitäten sechsklassig, die meisten anderen fünfklassig eingerichtet. Die Gymnasien an den Universitäten wurden akademische genannt; jetzt sind sie meist zu einfachen Gymnasien umgestaltet, nur der Name ist ihnen noch vielfach verblieben. Andere, wie auch das akademische Gymnasium in Hamburg (1883), sind ganz eingegangen.

Noch in einem anderen Sinne wird das Wort Akademie gebraucht, nämlich für die Schulfeste des Mittelalters, die Aufführungen in den Schulen der Humanisten, in den Jesuitenkollegien (s. „Schultheater") — Gepflogenheiten, welche, wenn auch in anderer Form, heute wieder aufleben, um in den etwas zu prosaisch gewordenen Ablauf des Schuljahres wieder etwas Leben und Erfrischung zu bringen. Diese Akademien musikalisch-deklamatorischer Art geben übrigens den Schülern Gelegenheit zur Betätigung ihrer Fertigkeit auf den bezeichneten Gebieten und können wohl auch so gestaltet werden, daß die Angehörigen der Zöglinge und Schüler daran teilnehmen, was vom erziehlichen Standpunkt nicht zu unterschätzen ist.

Linz. *Jos. Loos.*

Aktivitätszulage s. d. Art. Besoldung.

Alexandrinische Schule s. d. Art. Griechisches Erziehungswesen.

Alkohol s. d. Art. Geistige Getränke

Altersstufen (Alterstypen). Schon im Altertume war man zur Ansicht gekommen,

daß in der jugendlichen Entwicklung besonders zwei Perioden von großem Einfluß seien, die des Zahnwechsels (6. bis 8. Jahr) und die der Geschlechtsreife (12. bis 18. Jahr). Wir wissen heute, daß der kindliche Körper in dieser Zeit ganz besonders widerstandsunfähig ist, und daß in diese Zeit sehr häufig die Entstehung schwerer körperlicher und seelischer Erkrankungen fällt. Seitdem hat man es unzähligemal versucht, mehr oder minder geistreich solche Stufen oder Typen aufzustellen. Besonders geneigt dazu waren das 18. und die ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts. Allgemeiner bekannt sind die Systeme Rousseaus im Emile und der Madame Necker de Saussure. Auch Herbart hat in seinem Umriß pädagogischer Vorlesungen §§ 203 ff. ein solches aufgestellt. Die älteren Systeme enthalten viel Willkürliches und auf irrigen Voraussetzungen Beruhendes, so z. B., wenn eine Periode der Jugend, Mannbarkeit und des Greisenalters angenommen und die 2. als die „des Beharrens", die 3. als die „des Verfalles" bestimmt wird; der pathologische Verfall beginnt nicht erst mit dem Greisenalter (60. Jahr), sondern ungefähr 15 Jahre früher. Erst die neueren Arbeiten über Kinderpsychologie, namentlich Preyers über die Seele des Kindes, Kußmauls über das Seelenleben des neugeborenen Kindes, die Arbeiten Sullys, Mark Baldwins, Ziehens u. a. haben hier bessere Kriterien geschaffen. Aber von einer vollkommen wissenschaftlichen Darstellung der Kinderpsychologie (s. d.) sind wir noch weit entfernt. Auch jetzt kommt deshalb nicht viel bei der Aufstellung solcher Stufen heraus, da man entweder, wenn man Brauchbares geben will, so zahlreiche Stufen und so viele Einzeltatsachen aufstellen muß, daß eine Erleichterung der Übersicht dadurch nicht herbeigeführt wird, oder man stellt wenige auf und generalisiert dermaßen, daß die Sache wissenschaftlichen Wert nicht mehr hat. In beiden Fällen darf man auch nie aus dem Auge verlieren, daß diese Stufen nirgends rein geschieden werden können, sondern daß die auf einer Stufe überwiegenden leiblichen und seelischen Prozesse fast überall in die höheren und niederen Stufen übergreifen. Für die Pädagogik hat spezielles Interesse die Schulzeit, und was ihr vorangeht. Den ersten Abschnitt (etwa die drei ersten Lebensjahre) charakterisieren die Tätigkeit der Sinne, durch die Bewußtseinsinhalt geschaffen wird, und das Gedächtnis, d. h. das Haften der Erinnerungsbilder. In dieser Zeit wird mehr Gedächtnisstoff erworben als in jeder folgenden Periode; die Sprache legt davon äußeres Zeugnis ab. Aber auch die Pathologie der Gehirnkrankheiten zeigt, daß, was in dieser Zeit aufgenommen wird, in der Regel erst am spätesten aus dem Bewußtsein schwindet. Die Erziehung wird für scharfe sinnliche Beobachtungen und gleichmäßige Entwicklung der Sinne zu sorgen haben und ihre Tätigkeit wird sich die Ausbildung und Erziehung der Sinne zur Aufgabe stellen. Die Leitungsbahnen des Nervensystems werden mehr und mehr geübt, und wenn sie in dem ersten Jahre noch vielfach, aber durchaus nicht überwiegend in dem Mechanismus der Reflexbewegungen befangen bleiben, so zeigt sich doch schon in derselben Zeit in dem Nachahmungstriebe und den zielbewußten Bewegungen eine allmähliche Beherrschung der Innervation. Besonders lehrreich gibt sich dies wieder bei dem Verlaufe der Spracherlernung zu erkennen. Die Entwicklung des Muskelsystems hat das Gehen zur Folge, d. h. die Fähigkeit der Ortsveränderung; damit ist eine Ausdehnung des Beobachtungs- und Erfahrungsgebietes, des Wissens und der willkürlichen Handlungen verbunden; auch hier wird die verhältnismäßig größte Erweiterung des kindlichen Horizonts herbeigeführt. Für die Beherrschung der niederen Nervenzentren durch die höheren ist in dieser Zeit noch wenig Raum; aber angebahnt kann sie doch schon werden, indem z. B. das Weinen bei jeder Gelegenheit, unfreiwillige Bewegungen u. a. durch Gewöhnung (Erziehung) des Willens eingeschränkt werden. Die körperlichen Gefühle der Lust und Unlust überwiegen anfangs entschieden; die höheren Gefühle, z. B. Furcht und Liebe, sind bereits mannigfach zusammengesetzt und enthalten starke Vorstellungselemente in sich, können sich also erst mit und nach diesen entfalten.

Man hat gerne eine zweite Stufe an den Gebrauch des Wortes „Ich" und seiner Zugehörigkeiten geknüpft. In der Tat ist dies aber ein sehr unsicheres Kriterium, da dadurch noch lange nicht die bewußte Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt bewiesen wird, sondern meist Nachahmung

wirksam ist und auch geraume Zeit die Fürwörter falsch und richtig nebeneinander gebraucht werden. Eher kann man die bewußte Ideenassoziation als ein charakteristisches Merkmal betrachten, die in Phantasie und Denken zum Ausdruck kommt. Das Denken erfolgt noch überwiegend in Bildern und die Kontrolle der Phantasie durch den Verstand beginnt erst allmählich wirksam zu werden. Sie zeigt sich in dem Fragen der Kinder, das mit dem vierten Jahre in seiner größten Schnelligkeit und Beharrlichkeit entwickelt ist (daher Fragealter genannt). Daneben zeigt sich ein deutlicher Wunsch zu handeln, der im Spielen und im Zerstören Ausdruck sucht, aber auch in der freien Erfindung von Erzählungen, die sich an Erlebtes und Erzähltes anschließen. Märchen interessieren aufs höchste, solange das Kind die wirkliche Welt nur mangelhaft kennt und durch Vergleiche keine kritische Prüfung anstellen kann; aber diese tritt meist in ihren Anfängen viel früher hervor, als man gewöhnlich annimmt, und dann ist der Zauber des Märchens gebrochen. Die Gefühle wechseln noch rasch und haben geringe Tiefe; selbst der Tod der Nächststehenden macht kaum Eindruck. Für die Entwicklung der Schamhaftigkeit, des Ehrgefühls, des sogenannten Gewissens, der Sym- und Antipathie sind der Nachahmungstrieb und das bewußt oder häufiger unbewußt gegebene Beispiel der Umgebung die bestimmenden Momente im guten und im bösen Sinne. Im Verkehr mit anderen Kindern überwiegt noch der tierische Trieb und Egoismus und wird erst gegen das Ende dieser zweiten Stufe (im 6. Jahre) wiederum durch Nachahmung, Belehrung und Beispiel abgeschwächt. Das Gedächtnis hat größere Übung, vermag größere Komplexe von Vorstellungen festzuhalten und über diesen reicheren Schatz verfügt das kombinierende Denken mit immer größerer Freiheit. Beide Stufen fallen im wesentlichen in den Bereich des Hauses, das die Kleinkinderschule und den Kindergarten zu seiner Unterstützung heranziehen kann.

Die dritte Stufe wird durch den Schulbesuch eingeleitet und beeinflußt und in sie fällt die verhängnisvolle Periode des Zahnwechsels (6. bis 9. Jahr). Beides wirkt ungünstig und meist hemmend. In der Schule muß sich das Kind, das bisher an freie Bewegung und an phantasievolles Denken gewöhnt war, dem Zwange des Ruhigsitzens und dem noch größeren der Bewältigung seiner freischaltenden Phantasie unterwerfen; an seine höheren Zentren werden starke und ermüdende Forderungen gestellt. Je weniger jäh dieser Übergang gestaltet werden kann, desto günstiger das Ergebnis. Unser heutiger Anfangsunterricht trägt dieser Tatsache nicht genügend Rechnung. Schreiben und Lesen, auch Rechnen werden verfrüht. Der Lehrer muß väterliche Autorität besitzen und dies ist bei dem Einfluß der neuen Umgebung nicht schwer. Er ist der einzige Erwachsene, in dem das Kind die Autorität des Elternhauses unbewußt erkennt und anerkennt, ja dem es infolge der Neuheit der Verhältnisse eine noch größere einräumt. Es gehört schon ganz besonderes Ungeschick oder Schlimmeres dazu, wenn der Lehrer der Kleinen nicht diese Stellung besitzt. Die geistige Tätigkeit muß die Anschauung und ihren sprachlichen Ausdruck systematisch pflegen und entwickeln und für die inhaltlosen Begriffsbezeichnungen, die das Kind rein nachahmend gebraucht, muß allmählich ein Inhalt gefunden werden; sein Sprachschatz wird fixiert, Raum und Zeit fangen an, etwas Reelles zu werden. Alles ist ungewohnt und das Kind sucht sich durch seine Phantasie ein Gegengewicht zu schaffen: es träumt, wie man zu sagen pflegt, und es hat vor allem das Bedürfnis öfteren Wechsels seiner Tätigkeit; erfolgt dieser nicht, so erlahmt der Wille in dem Kampfe. Erschwert wird dieses alles durch den Eintritt des Zahnwechsels, der meist eine, wenn auch unbedeutende Reizung des Gehirns im Gefolge hat, die sich bei höheren Graden in körperlichen und in seelischen Störungen größerer oder geringerer Art kundgibt. Im allgemeinen kann man wohl sagen, daß die Wichtigkeit dieses Abschnittes weder von Eltern noch Lehrern und oft genug auch nicht von Ärzten nach Gebühr gewürdigt wird. Gesellschaftlich entfaltet sich in stärkerem Maße der Altruismus, die Nächstenliebe, die Folge des Verkehres mit den Mitschülern. Die ersten Anfänge fallen natürlich schon viel früher, bereits in das zweite Lebensjahr, was sich zuerst als Nachahmungsmitgefühl kundgibt, bis es durch gemeinsame Erfahrung zum wirklichen Mitgefühle wird.

Das mechanische Gedächtnis entwickelt sich umfassender, aber es wird oft beeinträchtigt durch den Zahnwechsel. Eine eigentümliche Begleiterscheinung des Schullebens ist die Entwicklung der Lüge. Sie entspricht ursprünglich und auf einer früheren Stufe einem gesteigerten Phantasieleben unter suggestiven oder autosuggestiven Einflüssen und kann hier noch nicht Lüge genannt werden, insofern deren unterscheidendes Merkmal, die Erlangung eines Vorteils oder die Abwendung eines Nachteils durch Irreleitung anderer nicht vorhanden ist. Eine zweite Quelle ist die Nachahmung, die meist im Hause sich bildet und das Beispiel der Erwachsenen befolgt. In der Schule spielt die Nachahmung auch dann eine Rolle, wenn einem Mitschüler eine Lüge einen Erfolg verschafft; damit mag auch ein suggestiver Einfluß verbunden sein, mit dem die dreist ausgesprochene Lüge den Geist zu bestricken und unter einem Zauber festzuhalten pflegt. Und da in der Ablenkung durch die Phantasie, der sogenannten Unaufmerksamkeit, in dem Vergessen von Lehrergebnissen und Aufgaben, im Zuspätkommen je nach der Haltung des Lehrers Quellen der Furcht vor Strafe reichlich fließen, so kann hier oft der Grund zur Lügenhaftigkeit gelegt werden (s. Art. „Lüge" u. „Wahrhaftigkeit").

Die Zeit vom 9. bis 12. Jahre, die vierte Stufe, zeigt wenig charakteristische Merkmale. Die Verstandesbildung wird durch die Schule direkter gefördert, die Phantasie von der passiven in die aktive übergeleitet. Gerade deshalb findet aber jene ihr Recht und die Zeit der Robinsonaden, aber auch der Räuber- und Indianergeschichten ist da. Das mechanische Gedächtnis erreicht in dieser Zeit seine frischeste und größte Kraft, während das logische Denken eher zurücktritt. Vom Mädchen reißt sich stolz der Knabe, er sieht jetzt mehr zum Vater als zu der Mutter auf; ja dies geht soweit, daß er, mit Kameraden zusammen, die Mutter geradezu verleugnet, von der Schwester und ihren Freundinnen sich. nicht selten geradezu ungezogen, abwendet. Knaben und Mädchen suchen im Spiel und im Verkehr stets die Gesellschaft ihresgleichen; bei den Knaben geht dies so weit, daß sie sich der Gesellschaft der Eltern und Erwachsenen möglichst entziehen; die Mädchen wollen wenigstens ihre jeweilige „liebste Freundin" beteiligen. Denn der Unterschied in der Denkweise, in den Gefühlen und in den Interessen wird stets bewußter; und nur in der Gesellschaft von seinesgleichen findet das Kind Befriedigung, weil es sich allein hier keinen Zwang auferlegen muß! Das Freiheitsgefühl des Individuums, noch unklar und deshalb oft irregeleitet, fordert sein Recht. Freundschaften bilden sich rasch, aber sie lösen sich ebenso rasch und Überfluten der Gefühle, aber auch Unbeständigkeit in ihnen sind charakteristisch.

Die fünfte Altersstufe erhält ihre Signatur durch die Pubertätsperiode, die ungefähr bis zum 18. Lebensjahre reicht. Körperlich gibt sich diese Zeit bei den beiden Geschlechtern durch eine Abnahme der körperlichen und oft der psychischen Energie und in stärkerem Wachstum in die Höhe zu erkennen; dies spricht sich regelmäßig in der schlaffen, sich gehen lassenden Körperhaltung aus. Bei den Mädchen noch mehr als bei den Knaben werden in dieser Zeit nicht selten die Grundlagen konstitutioneller Krankheiten gelegt. Kräftige Nahrung, Einschränkung der körperlichen und geistigen Arbeit in verständige Grenzen sind in dieser Zeit unbedingt notwendig, die gänzliche Fernhaltung aller Reizmittel, wie des Alkohols, geboten. Dunkel empfinden Jünglinge und Jungfrauen, daß etwas in ihrem Wesen sich ändert; aber sie sind nicht im stande, sich diesem Neuen gegenüber zurechtzufinden. Bei dem Jünglinge führt dies oft zu ungeschlachtem Wesen, das durch Derbheit die innere Unsicherheit zu verdecken sucht (Flegeljahre). Bei der werdenden Jungfrau tritt die Sentimentalität, ein sich Sehnen nach einem unklaren Glückszustand hervor, das oft in Weinerlichkeit und gesteigerter Empfindlichkeit Ausdruck sucht. Während sich der Knabe vom Mädchen losriß, suchen sich jetzt die Geschlechter mehr und mehr und die Liebesschwärmerei tritt allgemein, in der Regel und bei gesunden Naturen in schüchterner und harmloser Anbetung zu Tage. Freilich ist die Grenzlinie zwischen edler und sinnlich gefärbter Liebe sehr schmal und das scharfe Auge der Mutter hat jetzt ganz besonders Veranlassung, offen zu sein, das Vertrauen der Söhne und Töchter zu erwerben oder zu bewahren. Dann wird dieser

natürliche Durchgangspunkt der Entwicklung ohne sittlichen Schaden vorübergehen. Die größte Mächtigkeit hat in dieser Zeit das Gefühlsleben und von ihm angeregt die Phantasie. Der Trieb, sich auszuzeichnen, wird aktuell und trägt zur Steigerung der intellektuellen Tätigkeit kräftig bei, freilich aber auch zu allerlei Verirrungen, wie dem Ehrgeiz, der Eitelkeit, der Unwahrheit und Skrupellosigkeit, wenn es sich darum handelt, wirkliche oder vermeintliche Konkurrenten zu übertreffen. In der Regel flaut in dem 15. bis 16. Jahre der Einfluß der Pubertät ab. Dementsprechend tritt die Verstandestätigkeit energischer hervor und der Gedanke an einen künftigen Beruf übt seine regulierende Tätigkeit aus. Wenn Herbart für diese oberste Stufe das „Philosophieren" fordert, so hat er darin das Richtige getroffen, daß erst hier die zusammenfassende, systematisch abschließende Denktätigkeit versucht und gewagt werden kann; das Nachdenken, Analysieren und freie Wiedergeben der Gedanken bedeutender Menschen, gleichviel ob in der Mutter- oder in einer Fremdsprache, wird stets eine der fruchtbarsten Tätigkeiten sein, die diesem Ziele dienen sollen. In dem Unterricht ist dies die Zeit der überraschenden Umgestaltungen. Schlaffe, interesselose Schüler täuschen nicht selten alle Berechnungen, indem sie Leistungen erzielen, die man ihnen nie zugetraut hätte; umgekehrt fallen Musterschüler ebenso häufig bedeutend ab, und dies umsomehr, je energischer der Unterricht Selbsttätigkeit fordert und herbeiführt. Denn die Energie der kombinierenden Vorstellungsassoziation steigert sich normal mit dem Erfolge und hierin stellt sich die Differenz bei dem Musterschüler und bei dem früher nichtbefriedigenden Durchschnittsschüler sehr bedeutend zu Gunsten dieses heraus; sie wirkt infolgedessen als stärkerer Reiz. Der steigende Reichtum des Bewußtseinsinhalts, die größere Stärke und Tiefe der Gefühle und die wachsende Übung geben dem Willen Festigkeit und klarere Ziele; ethische Forderungen können in steigendem Maße gestellt und befriedigt werden. Am kürzesten und am wirksamsten wird auch hier der Weg durch die Beispiele und Muster großer Menschen sein, welche die weltliche und die religiöse Literatur darbieten. Das körperliche Wachstum und die körperliche Bildung erreichen in dieser Periode ihren Höhepunkt, und sobald dies der Fall ist, kommen die körperlichen Veranlassungen zu psychischen Schwächezuständen in Wegfall. Je mehr sich diese Periode ihrem Ende nähert, desto deutlicher treten die charakteristischen Züge des künftigen Mannes, das Entschiedene, Starke, Stramme, und des künftigen Weibes, das Rundliche, Zarte, Feine, sich Anschmiegende, hervor. Früher vollendet ist regelmäßig die weibliche Entwicklung, und während der 17jährige Jüngling meist noch recht unfertig sich darstellt, vermag die 17jährige Jungfrau schon ihre Stellung in der Gesellschaft wahrzunehmen. Besonders auf ästhetischem Gebiete sind die Mädchen durchgängig den Jünglingen überlegen.

Literatur: Außer den im Texte angeführten Schriften von Preyer, Kußmaul, Herbart: Mad. Necker de Saussure, L'éducation progressive, deutsch von v. Hoggner u. v. Mangenheim, 3 Bdch. Hamburg 1836 f. — Sigismund, Kind u. Welt. Braunschweig 1856. — Siegert, die Periodizität in der Entwickl. d. Kindesnatur. Leipzig 1891. — Rein, Aus dem pädag. Univ.-Seminar zu Jena, 4. u. 5. Heft. Langensalza 1892/94. — Sully, Untersuchung üb. d. Kindh. deutsch von J. Stimpfl. Leipz. 1897. J. Mark. Baldwin, d. Entwicklung d. Geistes b. Kinde u. bei der Rasse, deutsch von Ortmann. Berlin 1898. — Wilh. Ament, d. Entwickl. v. Sprechen u. Denken beim Kinde. Leipzig 1899.

Herm. Schiller †.

Altersversorgung s. d. Art. Besoldung.

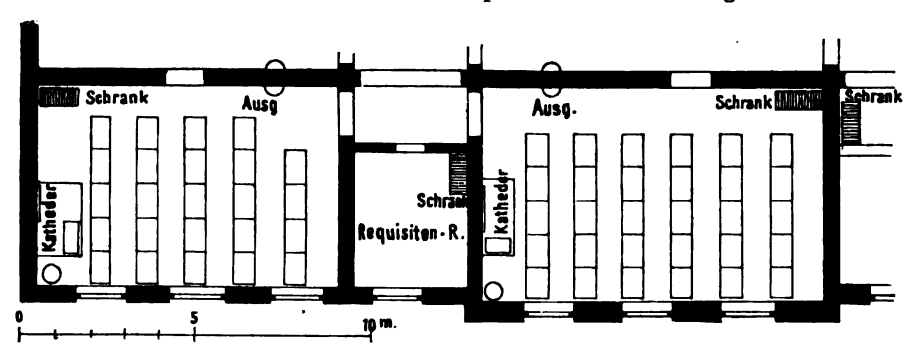
Alumnat (Internat). Die Alumnate, für die heute sich der Name Internat mehr eingebürgert hat, haben ihren Ursprung in den Klosterschulen des früheren Mittelalters. Nur die zu künftigen Mönchen bestimmten Knaben wurden innerhalb der Klostermauern erzogen. Die adeligen Kinder, die teils für die Weltgeistlichkeit, teils für den Hofdienst bestimmt waren, erlangten aber ungefähr seit dem 8. Jahrhundert ebenfalls Zutritt zu der lateinischen Klosterbildung. Für sie wurde außerhalb der Klostermauern eine „äußere Schule" (schola exterior) errichtet, wo sie gemeinsam erzogen und unterrichtet wurden. Ihre Eltern entschädigten die Klöster durch Schenkungen von Grund und Boden, und ein Teil des reichen Klostergutes wurde auf

diesem Wege erworben. Die Zucht war streng wie im Kloster, die Zuchtmittel dieselben wie dort, Bußübungen, Hunger, Einsperrung. Aber die weltlichen Schüler verstanden es, sich schadlos zu halten, und die Mönche, besonders die Aufseher, (circatores) hatten nicht wenig von ihrem jugendlichen Übermut zu leiden. Diese Einrichtung ging in der Hauptsache auf die für den Weltklerus und den Adel eingerichteten Kathedral- und Domschulen über, für deren Lehrer, natürlich Geistliche, schon im 8. Jahrhundert der Bischof Chrodegang von Metz (742—766) ein gemeinsames Zusammenleben nach fester Regel, aber ohne den Zwang des Klosters begründet hatte. Da die Universitäten nichts weiter als erweiterte Kathedral- und Domschulen waren, so behielten sie für ihre Schüler auch das gemeinsame Zusammenleben unter Aufsicht der Magister in Kollegien und Kursen, d. h. Internaten bei. Diese Einrichtungen waren durchaus international und sie finden sich so gut in Spanien und Italien, wie in Frankreich, England und Deutschland; sie waren eben lediglich kirchliche Anstalten und die Kirche kannte und anerkannte keine nationalen Besonderheiten. Die Reformation änderte an diesen Verhältnissen prinzipiell nichts; nur die Geldnot der einzelnen Fürsten führte Veränderungen herbei, indem viele Klöster eingezogen und die Mittel nicht zu Unterrichtszwecken, sondern im Interesse der Fürsten verwendet wurden, natürlich nicht überall in gleichem Maße. So wurden in Württemberg zwölf Klöster in Klosterschulen mit Internaten (Alumnaten) umgewandelt, von denen vier sich bis heute erhalten haben: Maulbronn, Blaubeuern, Schönthal und Urach; dazu an der Tübinger Universität das bekannte „Stift“ (Stipendium). In den sächsischen, brandenburgischen, braunschweigischen u. a. Gebieten hat man ähnliche Einrichtungen, die bald den Namen Klosterschule führen (z. B. Klosterschule Ilfeld, Roßleben), bald Fürsten- oder Landesschulen heißen (Fürstenschulen St. Afra bei Meißen, Grimma, Landesschule zu Pforta). In manchen Ländern, wie z. B. in Württemberg, schuf man für „Junge vom Adel“ besondere Internate (1559). Die katholische Kirche hatte erst recht keine Veranlassung, die bestehenden Alumnate abzuschaffen. Das Konzil von Trient befahl die Einrichtung von Knabenseminarien zur Erziehung der künftigen Geistlichkeit und die Jesuiten verbanden ihre Erziehungsanstalten, die bald die ganze katholische Welt erfüllten und allmählich die Erziehung der höheren Stände monopolisierten, ebenfalls mit Internaten, die sich durch gesunde Räume und gute Verpflegung auszeichneten. Ihre Bedeutung hat sich bis in die Gegenwart erhalten. Zum Teil, um den kirchlichen Anstalten ein Gegengewicht zu schaffen, errichtete in Frankreich der Staat an seinen höheren Schulen ebenfalls Internate, die namentlich auch den Zweck hatten, das Beamtentum und den Offizierstand in der Erziehung ihrer Söhne zu unterstützen und sie der Abhängigkeit von den Ordensschulen zu entziehen. England, wie überall, so auch auf dem Gebiete des Schulwesens konservativ, behielt die Internate an den alten Reichsgymnasien (Eton, Winchester, Rugeley u. a.) und in den Colleges von Oxford und Cambridge bis auf die Gegenwart bei und selbst in später errichteten Schulen; ja sogar die amerikanischen folgten diesem Vorgange.

Seit Ende des 16. Jahrhunderts wurden die Erziehungsanstalten mit Internaten für den Adel häufiger; so entstand schon 1592 das Collegium Illustre zu Tübingen, 1599 das Collegium Mauritianum in Kassel. Häufiger wurden aber diese „Ritterakademien“ erst nach dem Dreißigjährigen Kriege. Ihr Bildungsideal war der vollendete Hofmann (galant homme) und die Ausbildung in den ritterlichen Künsten, in der „Konduite“ (dem feinen Benehmen) und im Tanzen wurden wichtige Ziele. Ihre unmittelbaren Ableger sind die Kadettenanstalten, die Pagerien, die russischen Erziehungsinstitute für Söhne von Beamten und Adeligen u. dgl. Zum Erziehungsideal des Philanthropismus gehörten Philanthropine, d. h. Unterrichtsanstalten mit Internaten; sie gingen auf eine möglichst naturgemäße Erziehung aus. Bis die Einjährigeneinrichtung ihnen meist das Dasein erschwerte, blühten von solchen Anstalten vor allem bis in die Sechzigerjahre des 19. Jahrhunderts das Salzmannsche Institut in Schnepfenthal und das Zandersche in Weinheim. Die philanthropischen Internate sind auch die Vorläufer der Seminarien für Volksschullehrer, die ebenfalls

meist mit Internaten verbunden sind.*) Für weibliche Erziehung besitzt die katholische Kirche in ihren Klöstern zahlreiche Internate und die weltlichen Pensionate sind ohne Unterschied der Konfession gewöhnlich mit solchen ausgestattet.

Das Gemeinsame aller dieser Internate oder Alumnate bildet die mehr oder minder weitgehende Beaufsichtigung bei Arbeit, Erholung und Verkehr, die im wesentlichen übereinstimmenden Lebensverhältnisse der Zöglinge in der Anstalt und die Pflege eines gemeinsamen Geistes (Corpsgeistes). Hierin liegt die Gefahr der Unterdrückung der Individualität durch schablonenhafte Gewöhnung; das freie und wärmere Walten der Elternliebe wird durch äußere Gesetzlichkeit und unwandelbare Ordnungen ersetzt. Der Einfluß des Elternhauses wird in vielen Fällen geradezu ferngehalten, der Zögling selbst ihm entfremdet. Nicht selten erweckt ein völliges Spioniersystem den Argwohn der jungen Leute und fordert sie zu seiner Überlistung heraus. Abgeschwächt kann diese Gefahr nur durch ideale Erzieher werden; da aber diese selten sind, ja sehr häufig junge, unerfahrene Lehrer verwendet werden müssen, so ist diese Hoffnung nicht groß. Die Aufsicht kann nie alles Böse verhüten und ein räudiges Schaf übt eine geradezu zerstörende Wirkung aus; darum sind Internate oft genug die Brutstätten geschlechtlicher Verfehlungen, für die hier oft geradezu eine Tradition geschaffen wird. Zwischen Aufsehern und Zöglingen besteht seit der Zeit der Klosterschulen vielfach latenter oder offener Kriegszustand und die Mittel, durch die die Wirksamkeit jener lahmgelegt oder mindestens beeinträchtigt wird, sind, dem erfinderischen Geiste der Jugend entsprechend und durch die Tradition verstärkt, zahllos. Die Strafen werden nicht immer nach der Individualität, sondern nach der Allgemeinheit bemessen und deshalb ebenfalls schablonenmäßig; in den Kadetteninternaten herrscht durchaus militärische Zucht. Wo stark religiöse Färbung vorhanden ist, wie häufig, entwickelt sich leicht Heuchelei und nicht minder oft gerade das Gegenteil von dem erstrebten Geiste. Wenn Herbart meinte, „Knaben müßten gewagt werden“, so entspricht dieser Forderung die Alumnatserziehung am wenigsten. Auch die Beherrschung der jüngeren durch die älteren Zöglinge ist öfter nachteilig und die ästhetische Bildung kommt meist zu kurz. Unbedingt schädlich ist die Internatserziehung für besonders veranlagte Naturen und für sittlich verdorbene; für das Mittelmaß werden sich Vorteile und Nachteile die Wagschale halten. Die ungestörte Arbeitsgelegenheit, die Gewöhnung an Arbeit und an feste Ordnung, die gegenseitige Erziehung der Zöglinge, die Erziehung zu einer größeren Verantwortung, auch häufig die hygienischen Verhältnisse, die Entstehung von dauerhaften Freundschaften und in vielen Fällen die Erleichterung der Erziehung bezüglich der materiellen Fragen für die Eltern sind unbestreitbare Vorzüge die manche unvermeidliche Nachteile auf-



Alumnatsgebäude des kgl. Pädagogiums in Züllichau.
Einteilung und Einrichtung einer Obergeschoßhälfte des Mittelbaues.

*) Unsere Abbildung zeigt die Einteilung und Einrichtung (Obergeschoßhälfte) des Alumnatsgebäudes d. kgl. Pädagogiums in Züllichau.

wiegen. Schließlich wirken auch hier, wie meist, nicht die Einrichtungen das beste, sondern die zu ihrer Ausführung und Handhabung berufenen Menschen.

Literatur. Im allg.: Fr. Anton Specht, Gesch. des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 8. Jahrh. Stuttg. 1885. — Kämmel M. J. Gesch. des deutsch. Schulwesens im Übergang v. Mittelalter z. Neuzeit. Leipz. 1882. — Paulsen, Gesch. d. Gelehrtenunterr. in Deutschland, 3. Aufl. 1898. — Schiller H., Gesch. d. Pädag., 3. Aufl. Leipz. 1890. — Browns School-days. — Menge R. in Reins Enzyklop. 1, 60 ff. — Wiese, Deutsche Briefe über engl. Erziehung, 2. Aufl. — Dietsch R. in Schmids Enzyklop. 1, 74 ff. Vgl. auch den Art. dieses Handb. „Konvikte und Pensionate“. *Herm. Schiller* †.

Amme s. d. Art. Hilfskräfte bei der Erziehung.

Amtsschriften. Eine vom Wechsel der Personen und von den die einzelne Person bestimmenden Verhältnissen möglichst unabhängige Amtsführung verlangt die Führung von Amtsschriften. Sie sind zweierlei Art; solche, die einen integrierenden Bestandteil der Ausübung des Amtes im inneren Betriebe ausmachen und solche, welche hinausgegeben werden an die Partei, deren Angelegenheit der Amtshandlung unterzogen werden mußte, und welche die Amtsschrift als amtliches Dokument braucht. Die Amtsschriften, welche das Leben im einfachsten Volksschulorganismus nötig macht, sind: Der Katalog; in ihm werden verzeichnet: die Namen der Schüler, ferner die dem Tauf- oder Geburtsschein und anderen entsprechenden Dokumenten zu entnehmenden Angaben über Geburt, Konfession, Muttersprache, Zuständigkeit, Eltern, über Wohnung, verantwortliche Aufseher der Kinder, Eintritt in die Schule überhaupt, in die betreffende Schule insbesondere, früher besuchte Schule, dann die Angabe, ob das Kind mit oder ohne Erfolg geimpft oder nicht geimpft ist (in Deutschland Impfzwang, in Österreich für die Schule besuchende Kinder Nötigung) und sonstige das Kind vollständig kennzeichnende Angaben. Die Eintragung der Kinder erfolgt zu Beginn des Schuljahres in alphabetischer Ordnung, später in der Reihenfolge der Anmeldung bezw. des Eintrittes der Kinder. Die Blattseite im Katalog, welche diese Angaben über ein Kind enthält, führt eine Nummer, welche in jedes Dokument, dessen Inhalt dem Katalog entnommen wird, einzutragen ist. Die übrigen Eintragungen auf derselben Blattseite beziehen sich auf das Verhalten und die Leistungen des Kindes in der Schule. Sie bezeichnen das „sittliche Betragen“, den „Fleiß“, den „Fortgang“, das heißt die Leistungen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen, die „äußere Form“ der schriftlichen Arbeiten und geben die Schulversäumnisse („entschuldigt“ oder „nicht entschuldigt“) an.

Die Bezeichnungen der Eigenschaften und der Leistungen des Schülers sind durch Gesetze oder Verordnungen vorgeschrieben (in Österreich: Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 20. August 1870, Zahl 7648, [„Schul- und Unterrichtsordnung“], Gesetz vom 2. Mai 1883; „äußere Form“ Ministerialerlaß vom 4. November 1902, Zahl 6085; Notenskala für Schulnachrichten und Zeugnisse an Bürgerschulen: Ministerialerlaß vom 12. Juni 1903, Zahl 22787). Eine einheitliche, möglichst kurze aber möglichst vielsagende Bezeichnung ist geboten im Interesse einer objektiven Beurteilung der Schüler von verschiedenen Lehrern und mit Rücksicht auf alle jene, welche die Pflicht oder das Recht oder ein Interesse haben, nach den Leistungen des heranwachsenden Kindes zu fragen. Der Umstand, daß eine Charakteristik so unzählig vieler Individuen, die nicht nur alle voneinander verschieden sind, deren jedes einzelne auf der in Betracht kommenden Entwicklungsstufe ja jeden Moment ein anderes ist, durch einige wenige kurze Noten gegeben werden soll, macht Mißverständnisse und oft Reibungen unvermeidlich. Darum ist auch eine allen Forderungen gerecht werdende Lösung der Frage sehr schwer. (Vgl. „Über Zensurprädikate“ von K. Löschhorn, Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie, Berlin, III. Jahrgang, 5. Heft.)

Zu den Amtsschriften gehört ferner das Klassenbuch (s. d.). Dieses enthält den während der einzelnen Wochen durchgenommenen Lehrstoff in den einzelnen Unterrichtsgegenständen und die Anzahl der an jedem Schulhalbtage anwesenden und abwesenden Kinder. Katalog und Klassenbuch tragen die Bezeichnung der

Schulkategorie, der Klasse, des Schuljahres und die Unterschriften des Schulleiters und sämtlicher in der Klasse beschäftigten Lehrpersonen mit Angabe des betreffenden Unterrichtsgegenstands. Der Schulleiter hat ferner die Schulchronik zu führen, in der alle die Schule und den Lehrkörper betreffenden Vorkommnisse zu verzeichnen sind. Der ganze Besitz der Schule an Einrichtungsgegenständen, an Lehrmitteln, an Lehrer- und Schülerbibliothekswerken ist in dem Inventar verzeichnet. Im Geschäftsprotokolle sind sämtliche an die Schulleitung einlaufenden und von ihr abgehenden Schriftstücke einzutragen. Sie erhalten nach Einlauf oder Abgabe fortlaufende Exhibitnummern; im Protokolle ist ihr Ursprung, Inhalt und die Erledigung vermerkt.

Zu den Amtsschriften, die hinausgehen, gehören die regelmäßig zur Ausgabe gelangenden Schulnachrichten, die eine Abschrift des Katalogs sind und die verschiedenen Arten von Zeugnissen: Frequentations-, Prüfungs-, Entlassungs- und Abgangszeugnisse; an Bürgerschulen: Halbjahrs- und Jahreszeugnisse, deren Ausfertigung im Katalog vorzumerken ist. Den Katalog und das Klassenbuch hat der Klassenlehrer zu führen. Er muß die beiden Schriften stets im Schulzimmer haben, ebenso den Lehrplan (s. d.), eventuell auch den „detaillierten", welcher die Verteilung des Lehrstoffes der betreffenden Klasse auf die einzelnen Monate des Schuljahres vorschreibt, ferner die „Stundeneinteilung" („Stundenplan" s. d.) und ein Verzeichnis der an den einzelnen Schulhalbtagen abwesenden Schüler. Spezielle Einrichtungen an einer Schule (Unterstützungswesen u. a.) erfordern die Führung weiterer Listen Für die Einrichtung und Weiterführung der Schulchronik bestehen verschiedene Vorschriften oder auch Muster, welche als Grundlage zu dienen haben.*)

*) So hat z. B. im Regierungsbezirke Oppeln die Chronik zu enthalten: I. Abschnitt. Die Schule. Gründung der Schule. Zunahme der schulpflichtigen Kinder. (Alle Folgen für die weitere Ausgestaltung der Schule.) Gegenwärtiger Zustand der Schule. II. Abschnitt. Die Gemeinden. Gründung des Dorfes. Zunahme der Bevölkerung. Gegenwärtiger Zustand der Gemeinde, Gutsherrschaft, Seelenzahl, Konfession. (Vgl. Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Leipzig, Theodor Hofmann. S. 161 f.)

Das in Preußen vorgeschriebene Schülerverzeichnis und das Haupt-Schülerverzeichnis (Schulalbum, Zeugnisbuch) entspricht dem oben erwähnten „Kataloge". Der Schulbesuchs-, Absenten- oder Versäumnisliste ist in Preußen allmonatlich ein Verzeichnis sämtlicher Versäumnisse zu entnehmen und dem Orts- oder Kreisschulinspektor vorzulegen. Entsprechend dem in Preußen geltenden Impfzwange ist auch eine gesonderte Impfliste zu führen. Außer dem schon früher genannten „Inventar" ist in Preußen noch das Lagerbuch, welches Abschriften aller von der Schulbehörde erlassenen Verfügungen, soweit sie den Lehrer oder den Unterricht betreffen, enthält, und das Strafverzeichnis zu führen, in welches jede körperliche Züchtigung eines Schülers (die in Österreich nicht gestattet ist) nebst einer kurzen Begründung sofort nach der Unterrichtsstunde einzutragen ist.

Prag. *A. Michalitschke.*

Analphabeten werden jene Personen genannt, die entweder des Lesens oder des Schreibens oder beider nicht mächtig sind. Über ihre Zahl pflegen seit den letzten drei Dezennien die meisten Kulturstaaten statistische Erhebungen, da sich aus dem ziffermäßigen Verhältnisse der Analphabeten zur Gesamtbevölkerung ein bedeutsamer Anhaltspunkt gewinnen läßt für die Bewertung des durchschnittlichen Kulturzustands eines Volkes überhaupt und in der Folge bei gebührender Würdigung der Bevölkerungszunahme für die Beurteilung des allmählichen Fortschreitens der elementaren Volksbildung. Diese Erhebungen erfolgen auf verschiedene Art; gegenwärtig sind drei Methoden üblich. In den Ländern mit allgemeiner Militärpflicht oder mit der Verpflichtung zur Konskription, wie in Österreich-Ungarn, Deutschland, der Schweiz, Frankreich, Italien, Dänemark, Belgien, den Niederlanden, Schweden, wird die Zahl der des Lesens und Schreibens Unkundigen bei den alljährlich wiederkehrenden Stellungen bezw. Konskriptionen ermittelt. In einigen Staaten, so z. B. in Großbritannien und Irland, Australien (daneben aber auch in mehreren der oben genannten Länder, darunter Italien und Frankreich ist der Nachweis über den Bildungsgrad der Heiratskandidaten (Kenntnis des Schreibens) maß-

gebend. Endlich werden bei den allgemeinen Volkszählungen Aufnahmen über den Mangel der elementaren Kenntnisse veranlaßt. Die Ergebnisse der Zählungen nach der ersten und zweiten Methode liefern deshalb kein treues Bild, da sie nur auf bestimmte Altersgrenzen Rücksicht nehmen; die dritte Methode leidet unter dem Mangel der Einheitlichkeit: in einigen Staaten werden bei der Klassifikation der Bevölkerung die Kinder bis zum sechsten Lebensjahr ausgeschieden, in anderen, z. B. in den Vereinigten Staaten, Irland, Finnland, beginnen die Erhebungen bei den Personen vom zehnten Lebensjahr an, abgesehen davon, daß der Maßstab für die Qualifikation der Analphabeten örtlich verschieden ist.

Sehr wenig Verläßlichkeit haben die Angaben jener Länder, die dem Einflusse der kulturell hoch entwickelten Staaten in geringem Maße ausgesetzt sind. Doch kann allen bisherigen Resultaten der statistischen Nachweisungen die erfreuliche Tatsache entnommen werden, daß die Zahl der Analphabeten in stetem Rückschreiten begriffen ist. Insbesondere in den Kulturstaaten erfährt das Prozentverhältnis ständig eine Änderung im günstigen Sinne, jedenfalls ein unzweideutiger Erfolg der Ausgestaltung des Volksschulunterrichts und der Schaffung der vielen für die allgemeine Volksbildung bestimmten Institutionen. Wenn manche Staaten unverhältnismäßig viel Analphabeten aufweisen, so liegt der Grund in der Verschiedenheit des Bildungszustands der in dem betreffenden Lande wohnenden Volksstämme; so wird z. B. in der diesseitigen Reichshälfte der österreichisch-ungarischen Monarchie das Prozentverhältnis der Analphabeten durch Dalmatien, Galizien und Bukowina wesentlich erhöht; dasselbe gilt von Preußen, wo die östlichen Provinzen den Gesamtdurchschnitt ungünstig beeinflussen, und endlich von Amerika, wo sich der hohe Prozentsatz aus dem niedrigen Bildungsniveau der Neger ergibt.

Zur Regelung der gemeinrechtlichen Stellung der Analphabeten bestehen in den einzelnen Staaten besondere Vorschriften. So bestimmen die österreichische und die preußische Zivilprozeßordnung, daß Privaturkunden, von Analphabeten veranlaßt, nur dann Rechtsgültigkeit haben, wenn sie, mit einem bestimmten Handzeichen versehen, gerichtlich oder notariell beglaubigt sind. Bezüglich der Errichtung letztwilliger Verfügungen durch Analphabeten bestimmt das österreichische Gesetzbuch, daß der des Schreibens unkundige Testator im Beisein dreier Zeugen ein Handzeichen beisetzen müsse und daß ihm, wofern er auch des Lesens nicht mächtig ist, das Testament von einem der Zeugen in Gegenwart der anderen vorzulesen sei. Das deutsche bürgerliche Gesetzbuch hingegen läßt letztwillige Dispositionen durch des Lesens Unkundige nur vor dem Notar oder dem Richter zu und fordert, wenn der Testierende nicht schreiben kann, eine diesbezügliche protokollarische Feststellung als Ersatz für die mangelnde Unterschrift.

Schließlich sei noch darauf hingewiesen, daß die österreichisch-ungarische Militärverwaltung in allerjüngster Zeit bemüht ist, auf Grund eines methodischen Vorschlages des Budapester Kommunallehrers J u l i u s G a b e l den Analphabeten unter den Soldaten auf kurzem Wege die notwendigen Kenntnisse aus dem Lesen und Schreiben beizubringen. Das Wesen der Methode Gabels besteht darin, daß er die Lernenden, aus deren Vornamen er immer den ersten Laut hervorhebt, nicht nur als Träger der gewonnenen Laute auftreten läßt, sondern sie auch in verschiedenen Stellungen zur Charakteristik der Lautzeichen verwendet, so daß sie schließlich in den Buchstaben ihr eigenes Konterfei erblicken. Ein sicheres Urteil über die Zweckmäßigkeit dieser Methode jetzt schon fällen zu wollen, wäre in Anbetracht der kurzen Zeit, die bisher der Erprobung gewidmet wurde, verfrüht; es soll aber nicht unerwähnt bleiben, daß die von G a b e l verfaßte Fibel über Verfügung des k. u. k. Reichskriegsministeriums bisher in elf Sprachen übertragen wurde.

W i e n. *Hans Lichtenecker.*

Analyse und Synthese. Das bewußte Verfahren des Lehrers zur Erreichung der Unterrichtszwecke heißt Methode; diese muß sich nach den Bedürfnissen und der Entwicklung des Seelenlebens richten. Sie kann daher nur entweder analytisch oder synthetisch sein. A n a l y s e heißt Auflösung eines Ganzen in seine Bestandteile (Zergliederung), S y n t h e s e Zusammensetzung der Bestandteile zu einem Ganzen (Zusammenfügung). Aber diese ursprüngliche Be-

deutung der Begriffe kommt nur zur Geltung, wenn es sich um reale, körperliche Dinge handelt, also vor allem beim wirklichen Anschauungsunterricht, wobei es sich um die Zerlegung in räumliche oder zeitliche, neben- oder nacheinander auftretende Bestandteile und um die Wiederherstellung des Ganzen aus diesen Bestandteilen handelt. Man spricht in jenem Falle von erläuterndem, in diesem von erweiterndem Unterricht. Meist sind beide verbunden. So wird z. B. im naturwissenschaftlichen Unterricht ausgegangen von dem vielfach unklaren Totaleindruck eines Naturobjekts, z. B. einer Pflanze. Dann erfolgt die Analyse, indem nach einer typischen Disposition Wurzel, Stengel, Blätter, Blüte, Frucht anschaulich gewonnen werden. Schließlich wird das berichtigte, in seinen Einzelheiten vereinigte und mannigfach erweiterte Gesamtbild aus den gewonnenen Einzelanschauungen durch den Vortrag des Lehrers oder des Schülers wieder zusammengesetzt.

Ganz anders gestaltet sich aber die Bedeutung der beiden Termini, wenn es sich um Begriffe handelt, d. h. um Abstraktionen, die durch eine Menge von Denkprozessen aus Einzelerscheinungen erzeugt sind. Hier führt die Analyse zur Betrachtung, die vom Zusammengesetzten, Vielfachen der Erscheinung und der Fülle der Einzelheiten zum Einfachen, dem allgemeinen Grunde, die Synthese dagegen zur Betrachtung, die vom Einfachen, dem allgemeinen Grunde, zum Zusammengesetzten, den Einzelerscheinungen fortschreitet. Auf rein begriffliche Prozesse übertragen, heißt die Analyse Induktion, weil dabei der Geist vom Konkreten, das in diesem Falle die Vielheit vom einzelnen oder das Zusammengesetzte darstellt, zum Abstrakten, der durch Schlüsse gewonnenen logischen Einheit, dem Allgemeinen, der Regel, dem Gesetze übergeht. Die Synthese auf demselben Gebiete heißt Deduktion, da sie von der durch Schließen erlangten logischen Einheit, der Tatsache des Allgemeinen, der Regel, dem Gesetze, zu dem Vielfachen, dem Konkreten, in der Einzelerscheinung Gegebenen, dem einzelnen geht. Das sogenannte praktische Verfahren läßt den Gegenstand der Unterweisung vor dem leiblichen oder geistigen Auge des Schülers entstehen; dabei wird von den einfachsten, bekannten und am festesten sitzenden Vorstellungen ausgegangen und daraus das Ganze, der Begriff, die Regel entwickelt; es ist also nur eine besondere Anwendung des synthetischen Verfahrens. In der Regel und in einem streng methodischen Unterricht geht die Induktion der Deduktion, die Analyse der Synthese voran; aber sie werden beständig nebeneinander angewendet (z. B. aus den beobachteten sprachlichen Einzelfällen ein Gesetz, eine Regel abgeleitet und nun eingeübt, d. h. auf analoge Fälle angewendet, aus denen sie aber nicht induktiv abgeleitet wurde). Die richtige Wahl und die richtige Abwechslung ist dem Takte des Lehrers überlassen. Denn beide sind beständig bei den drei Hauptoperationen verbunden, die der Geist unaufhörlich vornehmen muß: bei der Betrachtung (Anschauung), bei der Auffassung fremder Kombinationen und bei der eigenen Komposition der Bildung selbständiger Deduktionen und Synthesen, wenn auch bald die eine, bald die andere überwiegt.

Literatur: Diesterweg G. Die Anwend. d. indukt. und analyt. Verfahrens im Gymn.-Unterr. Berlin 1881. — Dittes, Erz.- u. Unterr.-Lehre §§ 43, 46, 47. — Kern, Grundr. d. Pädag. Berlin 1873, § 36 f. — Willmann, Didaktik II., 102, 262 f. 444 f. — Vgl. d. Art. „Deduktion u. Induktion" in diesem Handbuche.

Herm. Schiller †.

Andachtsübungen s. d. Art. Schulgottesdienst.

Anhalt (Herzogtum). Die Verhältnisse der Volksschulen dieses Staates sind durch das mehrfach abgeänderte Schulgesetz vom Jahre 1850 und durch das Gesetz vom 23. September 1873, betreffend die Bestreitung des Aufwandes für das Volksschulwesen, geregelt. Die Verordnung vom 17. Jänner 1893 regelt das Privatunterrichtswesen. Für die höheren Schulen sind die neuen preußischen Lehrpläne (von 1901) amtlich eingeführt.

Die oberste Leitung über das Schulwesen führt die Regierung (Abteilung für das Schulwesen); in den Städten und größeren Dörfern sind die Volksschulen Rektoren, auf dem Lande Orts- und Kreisschulinspektoren unterstellt.

Wie in allen Bundesstaaten ist die Schulpflicht durchgeführt. Sie besteht für das vollendete 6. bis zum vollendeten 14.

Lebensjahr, doch kann bei genügenden Kenntnissen und erwiesener Notlage der Eltern die frühere Entlassung erfolgen. Nach der Statistik vom Jahre 1904/05 bestanden 226 Volksschulen, 15 Mittel- und 15 Bürgerschulen mit zusammen 54.000 Schülern, 2 Hilfsschulen für zurückgebliebene Kinder und 11 katholische Konfessionsschulen. Für die weitere Ausbildung der Knaben nach ihrer Entlassung sind 25 Fortbildungsschulen vorhanden; auch gibt es eine Anzahl von kaufmännischen Fachschulen (zumeist Eigentum der kaufmännischen Vereine) und eine Handwerker- und Kunstgewerbeschule. Für verwahrloste Kinder gibt es vier Besserungsanstalten, ferner eine Anstalt für schwachsinnige Kinder. Das herzogliche Landesseminar (1904/05 193 Zöglinge) ist sechsklassig, das Lehrerinnenseminar dreiklassig. Die nach Bestehen der Abgangsprüfung das Landesseminar verlassenden Schulamtskandidaten werden zwei Jahre von der herzoglichen Regierung (Abteilung für das Schulwesen) provisorisch beschäftigt. Hiernach und nach Bestehen der Anstellungsprüfung erfolgt die feste Anstellung durch den Landesherrn.

Das Rechtsverhältnis der Volksschullehrer ist das der übrigen Staatsbeamten. Die Gehälter der fest angestellten Volksschullehrer betragen 1200 bis 3000 Mark. Zu diesen Sätzen tritt in den fünf Kreisstädten und in der Gemeinde Leopoldshall ein in die Pension nicht einbeziehbares und bei der Versetzung fortfallendes Wohnungsgeld von 100 Mark für diejenigen Lehrer hinzu, die nicht im Genusse einer Dienstwohnung stehen. Wenn mit dem Schulamte Kirchendienst organisch verbunden ist, so tritt zum Gehalt noch eine in die Pension einbeziehbare Funktionszulage von 200 Mark hinzu. Das Gehalt der Mittelschullehrer beträgt auf den Stufen 1—4 der Gehaltsskala für die Volksschullehrer 300 M., auf den Stufen 5—8 400 M. und weiterhin 500 M. mehr als dasjenige eines Volksschullehrers vom gleichen Dienstalter. Dienstwohnungen werden mit 10% des pensionsberechtigten Gesamteinkommens auf den Gehalt angerechnet. Von den vorstehend genannten Wohnungsgeldern und Funktionszulagen abgesehen, geschieht das Aufsteigen im Gehalt durch Dienstalterszulagen von je 200 M. von drei zu drei Jahren. Pensionsberechtigung mit vollem Gehalt tritt nach 50 Dienstjahren ein. Sie beginnt mit der definitiven Anstellung. Hinzugerechnet wird auch die provisorische Dienstzeit von der ersten Verpflichtung ab. Lehrerswitwen erhalten 25% vom letzten Jahresgehalt des Verstorbenen. Die Bestreitung der Volksschulkosten regelt sich nach dem Gesetze vom 28. Februar 1873, respektive 31. März 1904, wonach sämtliche Unterhaltungskosten, soweit nicht dritte dazu verpflichtet sind, aus der Staatskasse bestritten werden, an die 50% der eingehenden Schulgelder abzuführen sind. Der Gesamtaufwand für das Volksschulwesen betrug im Jahre 1904/05: 2,875.841 M.

Von höheren Schulen gibt es in Anhalt vier Gymnasien zu je neun Klassen mit zusammen (1904/05) 1016 Schülern, ein Realprogymnasium (drei Klassen IIIb, IIIa, IIb 24 Schüler 1904/05) zwei Realgymnasien, wovon das eine sich in Umwandlung zur lateinlosen Oberrealschule befindet, sowie eine Realschule mit zusammen (1904/05) 683 Schülern, ein staatlich anerkanntes und unterstütztes sechsklassiges (bis IIb) Privatgymnasium mit realen Nebenklassen (77 Alumnen, 109 Externe 1902/03); vier höhere Töchterschulen mit zusammen 1251 Schülerinnen. Ferner sind vorhanden: ein höheres technisches Institut, eine Baugewerkschule und zwei Privattöchterschulen. Die Besoldungen betragen nach der Ordnung vom 1. Juli 1900 für Direktoren 5400 bis 7400 M., wobei Dienstwohnungen mit 900 M. auf das Gehalt angerechnet werden; für die Oberlehrer 3000 bis 6500 M. Das Aufsteigen im Gehalt geschieht in der Form von Dienstalterszulagen nach je drei Dienstjahren.

Literatur: Knorre L. F., Sammlung der Gesetze und Verfügungen, „welche das Anhaltische Volksschulwesen betreffen". Dessau, I. Bd. 1894; II. 1903. — Krüger. „Anhaltische Schulverordnungen und Gesetze." Dessau 1902.

Anlage s. d. Art. Begabung.

Annehmlichkeit des Unterrichts. Der Unterricht ist unentbehrlich, aber man darf sich darüber keiner Täuschung hingeben, daß er gewalttätig ins Leben der Individu-

alität eingreift und deshalb Unlustgefühle hervorruft, die teils körperlicher, teils psychischer Art sind. Es ist deshalb die Pflicht der Pädagogik, diese Unlustgefühle auf das geringste zulässige Maß zu beschränken. Dieses Maß wird bestimmt durch die der einzelnen Schule und Schulklasse gestellten Aufgaben und durch die dafür verfügbare Zeit. Am jähesten ist der Übergang bei dem Eintritt der Kinder in die Schule. In Freiheit der Bewegung aufgewachsen und den Gebrauch ihrer Glieder nach ihrem Bedürfnis und ihrem Belieben gestaltend, sollen sie jetzt, meist noch immer, dreiviertel oder eine Stunde lang stillsitzen, d. h. den Kampf führen gegen ihr reizbares Nervensystem, das sie noch nicht durch die höheren Zentren beherrschen gelernt haben. Im Spiel und in der häuslichen Beschäftigung Kinder des Augenblicks und rasch ihre Gegenstände und Neigungen wechselnd, sollen sie jetzt längere Zeit ihre Aufmerksamkeit Gegenständen und Tätigkeiten zuwenden, die in ihnen keine Lustgefühle erwecken; schon das Aufmerken ist für sie eine äußerst anstrengende und ermüdende Tätigkeit, der Lesestoff, das Schreiben, das Rechnen ohne die fesselnde Wirkung der gewohnten Spiele und Tätigkeiten. Nun wirken ja allerdings der Reiz der Neuheit, die Erwartungen, die von Eltern und Geschwistern u. s. w. bezüglich der Schule wachgerufen und gepflegt worden sind, einige Zeit stimulierend und unterstützen die Arbeit des Lehrers; aber dieser Reiz der Neuheit stumpft sich rasch ab und die Unlustgefühle gewinnen die Oberhand; die Aufmerksamkeit nimmt ab, die Zerstreutheit, das träumerische Wesen steigt. Hier hätte nun der Unterricht die Aufgabe, die Unlustgefühle abzuschwächen durch eine andere, mehr allmählich überleitende Form des Anfangsunterrichts. Im ersten Halbjahre des Schulbesuchs dürfte nicht gelesen und nicht geschrieben werden, sondern der Unterricht von Mund zu Ohr durch Erzählen und Nacherzählen, rationelle Sprechübungen auf einfachen phonetischen Grundlagen, Erlernen von kleinen Geschichten und Liedern, Fragen von Seite der Kinder nach allem, was ihren Wissenstrieb erregt, ferner Entwicklung der Sinne durch einen gut gestalteten Anschauungsunterricht. Betrachtung der heimatlichen Umgebung auf kleinen Spaziergängen, dabei systematische Gewöhnung an hygienisch richtiges Sitzen, Singen, Freiübungen und ähnliche Beschäftigungen müßten die Vorbereitung zum eigentlichen Unterricht bilden. Der Kindergarten (s. d.) schafft diese Vorbereitung nicht, da das Kind in diesem doch aus der spielenden Tätigkeit wenig herauskommt. Im Unterricht selbst sollten Hausaufgaben im Schreiben anfänglich und längere Zeit hindurch nicht gegeben werden; denn der Gewinn ist vom hygienischen Standpunkt ganz illusorisch, weil die guten Gewöhnungen der Schule in Haltung und Bewegung gar nicht selten zu Hause beeinträchtigt werden, aber auch vom pädagogischen; denn eine der bedenklichsten und am schwersten wieder zu beseitigenden Fehlerquellen, die Befestigung eines falschen Wortbildes im Auge und im Gehirne, wird durch diese häusliche Arbeit am häufigsten herbeigeführt und der Erfolg der Schularbeit beeinträchtigt. Endlich aber dürfte nicht so lange bei den nichtssagenden Sätzen der Fibel verweilt werden, weil dabei das Kind keine Lustgefühle erhält außer dem wenig gefärbten des allgemeinen Gelingens. Das ausdrucksvolle Lesen entwickelt sich zum größten und besten Teile von selbst, wenn das Kind ausschließlich an solchen Lesestücken sich übt, die es ganz versteht, und für die es sich interessiert, und wenn es zu Hause und in der Schule gut vorlesen hört.

Die für den Anfangsunterricht entwickelten Grundsätze gelten auch für die weiteren Stufen. Aller Unterricht muß mit der Anschauung beginnen, d. h. jeder neue Unterrichtsgegenstand muß in den Gefühlskreis des Schülers gebracht und dessen Aufmerksamkeit dafür erweckt werden. Am wirksamsten und angenehmsten geschieht dies, wenn die sogenannte unwillkürliche oder passive Aufmerksamkeit erlangt werden kann. Dies wird der Fall sein, wenn der Lehrer einesteils diejenigen Vorstellungen des kindlichen Bewußtseinsinhalts kennt, die mit den lebhaftesten Gefühlstönen verbunden sind, und wenn die neuen, von ihm den Schülern entgegengebrachten Vorstellungen in völliger Klarheit und möglichst peinlicher Anschaulichkeit geliefert werden. Denn nur in diesem Falle erfolgen kräftige Verschmelzungen des Neuen mit dem Vorhandenen (Apperzeption), desto intensiver wird die passive Auf-

merksamkeit erzeugt und desto lebhaftere Lustgefühle begleiten diese Prozesse. Am wirksamsten ist es, wenn die Anschauung mittels der Sinne erfolgt, und je jünger der Schüler ist, desto mehr; aber auch die innere Anschauung hat ihren großen Wert, wenn der Lehrer mittels der Sprache und mit Hilfe der aktiven Phantasie aus der Erfahrung stammende Erinnerungsbilder in dem Bewußtsein hervor- und zur Erreichung des ihm vorschwebenden Zieles zu Hilfe ruft; beide Arten von Anschauungen müßten im Sprachunterricht viel mehr, als es meist der Fall ist, zur Anwendung gelangen. Damit sind die Hauptmittel angegeben, dem Unterricht den Charakter der Annehmlichkeit zu sichern. Praktisch zusammengefaßt lassen sich folgende Punkte hervorheben: 1. Der Lehrer muß stets über den Bewußtseinsinhalt der Schüler orientiert sein, um die Assoziationen (Apperzeptionen) der neuen Tatsachen mit den dort vorhandenen möglichst rasch und leicht herbeizuführen. 2. Er schaffe im Unterricht Abwechslung, nicht bloß bezüglich des Lehrstoffes, sondern vor allem hinsichtlich der verschiedenen Seelentätigkeiten. Gegen überwiegend verständige Tätigkeit bieten Appell an Gefühle und Willensregungen, Erregung der Phantasie, Pflege des Gedächtnisses wirksame Gegengewichte. 3. Er bediene sich vorwiegend der Frage und Antwort und streue die eigene Erzählung nur als eine Würze ein. 4. Er unterrichte die Schüler, je jünger sie sind, desto mehr konkret und anschaulich und führe sie vorsichtig in die abstrahierende Tätigkeit ein. Stundenlange abstrakte Tätigkeit ermüdet die Schüler aufs äußerste, langweilt sie und macht sie für weitere Lehrstunden unfähig; daher ihr Widerwillen gegen die altsprachliche Grammatik und oft gegen die Mathematik. 5. Der Unterricht werde regelmäßig durch Erholungspausen, bei kleinen Schülern nach jeder Stunde von 10 bis 15 Minuten unterbrochen, in denen sie machen können, was sie wollen und nicht lernen dürfen. Die Dauer der Lehrstunden nehme progressiv ab, so daß die letzte nur 30 bis 40 Minuten währt, und an die späteren Stunden lege man anziehende Lehrfächer (Naturbeschreibung, Geschichte, Deutsch) oder mechanische (Schreiben, Zeichnen, Singen). Den wissenschaftlichen Unterricht beschränke man auf den Vormittag, damit der Nachmittag für Körperpflege und Familienverkehr frei bleibt.

Literatur: Schiller H., d. Stundenpl. in Schreiben u. Zeichnen, Samml. v. Abhandl. aus d. Geb. d. päd. Physiol. u. Psychol. Berlin 1897. — Sallwürk E. v., „Welt u. Schule.“ *Herm. Schiller* †.

Anschaulichkeit des Unterrichts. Das Mittelalter kannte sowohl in den Schulen als an den Universitäten nur ein gedächtnismäßiges Lernen und Unterrichten. Selbst die Naturwissenschaften und die Medizin lernte man aus den Schriften des Aristoteles, des Galenus, Hippokrates u. a. vor allem durch Erklärung in den Vorlesungen kennen; in der Geographie, Astronomie, Medizin war es nicht erheblich anders. Die frühere Reformationszeit änderte daran nichts. Dagegen führten die Jesuiten unter dem Namen Erudition eine Art Anschauungsunterricht ein. So gebrauchten sie im Geschichtsunterricht Münzen und Medaillen, hatten allerlei Sammlungen und verwendeten diese im Unterricht. Ratichius verlangte, daß die erste Darstellung, die durch den Verstand aufgenommen werden solle, genau, d. h. anschaulich sei, und Comenius hat in seiner Großen Unterrichtslehre die Forderung der Anschaulichkeit des Unterrichts mit Nachdruck erhoben, er hat in seinem lateinischen Vokabular, der sogenannten Janua linguarum reserata, gefordert, daß bei dem Vokabellernen auch die Anschaulichkeit gewahrt werde, und der bekannte Orbis pictus ist nichts weiter als die mit Abbildungen versehene Janua. Auch das einzigemal, wo er praktisch seine Theorie verwirklichte, in der Schule von Saros-Patak, ließ er die Wände der Schulstuben mit Abbildungen bedecken. Prinzipiell ist also hier die Forderung der Anschaulichkeit gewahrt, die praktische Durchführung ließ viel zu wünschen übrig, vor allem daß statt der realen Körper nur ihre Flächenbilder vorgeführt wurden. Viel klarer und schärfer sind die Ausführungen Lockes in seinen Some Thoughts concerning Education (Einige Betrachtungen über Erziehung). Da nach seiner Erkenntnistheorie die Quelle der menschlichen Erkenntnis die Erfahrung ist, die entweder als Empfindung (sensation) durch die äußeren Sinne oder als Selbstwahrnehmung (reflection) durch den inneren Sinn erfolgt, so mußte es nach seiner An-

sicht eine Hauptaufgabe der Erziehung sein, zuerst einfache Vorstellungen in der kindlichen Seele zu erzeugen, aus denen sich nach und nach die zusammengesetzten bilden. Dazu mußte er aber die äußeren Sinne in Anspruch nehmen und so wurde ihm die Erziehung der äußeren Sinne mittels der Anschaulichkeit ein Grundprinzip alles Unterrichtens. Rousseau hat diese Grundanschauung in glänzender Darstellung in seinem „Emile“ weiter ausgeführt, und obgleich er selbst bei seinen eigenen Untersuchungen den von ihm in den Vordergrund gestellten Grundsatz der Anschauung und Beobachtung oft nicht durchgeführt hat, so bleibt doch die Entwicklung des Anschauungsunterrichts sein Verdienst. Auf seinen Schultern stand Pestalozzi, der verlangte, die Natur solle womöglich die einzige Quelle der Belehrung für den Zögling sein, und durch die Stufen der Anschauung, der Vorstellung und der Begriffsbildung alles Lernen hindurchführen wollte. Er beschränkte freilich irriger Weise die Anschauung auf die drei Gebiete der Zahl, der Form und der Sprache, aber er hat erst die Anschaulichkeit und die Bedeutung der einzelnen Lehrfächer für die Anschauung im einzelnen nachgewiesen und durchgeführt. Unter seinen Schülern hat Diesterweg am meisten getan, um die Anschaulichkeit in den Volksschulunterricht als Grundprinzip einzuführen, und heute zweifelt kein Sachverständiger mehr, daß dieses Grundprinzip in jedem Unterricht, einerlei, ob in höheren Schulen oder in Volksschulen, durchgeführt werden müsse. Freilich bleibt die Wirklichkeit noch weit hinter der Theorie zurück. Das wirksamste Mittel, die Anschaulichkeit zu fördern, ist die weitestgehende Umwandlung des Wortunterrichts in einen Sachunterricht, vor allem in den Sprachen. Es ist übrigens eine ganz unbegründete Vorstellung, daß der eigentliche Sprachunterricht nicht anschaulich erteilt werden könne. Die Wandtafel, die Erziehung der Schüler zur Selbsttätigkeit, hier zum Selbstfinden, und die Erziehung zur Ableitung der allgemeinen Wahrheit aus den anschaulich vorgeführten Einzeltatsachen bieten ganz sichere Mittel, um selbst den abstraktesten Teil des Sprachunterrichts, den grammatischen, durchaus anschaulich zu gestalten. Während hier aber das Bleigewicht der Überlieferung wirkliche Fortschritte regelmäßig erschwert und oft hemmt, kann der Sachunterricht es kaum umgehen, anschaulich zu verfahren, und die fast zu große Produktion von Lehr- und Anschauungsmitteln aller Art erleichtert auch die darauf gerichtete Tätigkeit. Freilich droht gerade hier, vor allem auf den höheren Schulen, eine große Gefahr. Unter dem Titel „Anschaulichkeit“ werden hier Dinge getrieben, die geradezu darauf hinauslaufen, die Anschaulichkeit zu ertöten. Dazu gehören die ganz besonders beliebten Schlachtenpläne, namentlich in der antiken Schriftstellerlektüre. Die meisten Schriftsteller der Alten haben von den von ihnen beschriebenen Schlachten selbst keine Anschauung besessen und nun werden auf Grund dieser Anschauungen von anderen Kriegskünstlern Pläne gemacht, die sich gegenseitig als verfehlt und falsch bezeichnen. Und diese so anschaulichen Pläne macht ein Lehrer klar, der, selbst wenn er Reserveoffizier war, davon auch nur sehr unklare Vorstellungen hat, und diese gehäuften Unklarheiten sollen nun die Anschaulichkeit für den Schüler bereiten, der für solche Dinge weder reif ist noch irgend welche Voraussetzungen mitbringt. Oder ein gelehrter Dilettant konstruiert einen homerischen Webstuhl oder ein homerisches Türschloß; nun muß auch bei der Lektüre der Odyssee der Webstuhl der Penelope oder das Türschloß anschaulich gemacht werden. Der Lehrer versteht nichts von dem Weben und von der Schlosserei, die Schüler haben so ziemlich alle noch nie einen heutigen Webstuhl gesehen und von einem heutigen Türschlosse auch nur eine sehr allgemeine Vorstellung; nun müssen sie aber den homerischen Webstuhl, an dem so ziemlich alles streitig ist, und das Türschloß, worüber auch noch Unklarheit herrscht, anschaulich kennen lernen. In einer Webeschule hätte dies bei deutscher Gründlichkeit einen Sinn; ich hoffe aber, diese Institute sind zu praktisch, um an solch wertlose Dinge Zeit und Kraft zu verschwenden. Man nennt dies „homerische Realien“. Und so gibt es leider auf unseren höheren Schulen seit ungefähr 25 Jahren unter der Losung „Anschaulichkeit“ einen Unterricht, der nichts weniger als anschaulich ist. Dabei handelt es sich nicht um Dinge, die etwa kein Geld kosten, sondern diese After-Anschauungsmittel sind meist ganz besonders kostspielig, weil der Absatz

nicht groß ist. Darum Beschränkung auf das. was wirklich anschaulich gemacht und wirklich als klare Tatsache durch die Sinne oder durch das innere Auge wahrgenommen werden kann. In diesem Falle ist aber ein sehr großer Teil der sogenannten Anschauungsmittel wertlos. Die Schüler betrachten natürlich alles, was man ihnen vorführt, oft schon, um die Unterrichtszeit zu verkürzen; aber die Neugierde zu befriedigen hat die Schule keine Veranlassung. Für sie ist die Anschaulichkeit ein Grundsatz und ein Mittel des Unterrichts, das den Ausgangspunkt für die weitere Unterrichtstätigkeit bilden und zu bestimmten Unterrichtstatsachen psychologischer Art den Grund legen muß. Man prüfe einmal, bei wievielen dieser sogenannten Anschauungsmittel diese Wirkung eintritt, und man wird, einer Modetorheit zu gefallen, sich nicht der Einsicht verschließen können, daß dies bei den meisten nicht der Fall ist.

Herm. Schiller †.

Anschauungsunterricht. Anschauungsunterricht, d. h. Übung der Kinder im verständigen und zweckmäßigen Gebrauch ihrer Sinne, ist in bescheidenster und elementarster Weise erteilt worden, solange es Eltern und Kinder, Erzieher und Zöglinge gibt. Dies hat Comenius sehr klar in seiner Schilderung der schola materna (d. h. der Schule, die die Mutter hält) gezeigt.

Anschauung, als Unterrichtsprinzip mit Bewußtsein und psychologisch begründet, ist erheblich jünger. Der Name ist nicht glücklich, da er die irrige Vorstellung erweckt, als handle es sich bloß um Entwicklung und Bildung des Gesichtssinnes, während in Wahrheit alle Sinnesgebiete beteiligt werden sollen; auch soll die Anschauung oder richtiger die sinnliche Perzeption und Assoziation schließlich zum Begriffe erhoben und sprachlich (mündlich und schriftlich) oder auch graphisch dargestellt werden, wobei stets die Beziehungen der einzelnen Teile zum Ganzen ausschlaggebend sein müssen.

Über die antiken Schulen sind wir in dieser Hinsicht wenig unterrichtet. Da aber im Altertum eine gewisse Kenntnis der Natur notwendig und überhaupt Anschaulichkeit der Grundzug der griechischen Dichtung war, so kann der Anschauungsunterricht nicht gefehlt haben, wenn er auch nicht systematisch erteilt wurde. Doch gab es auch Anfänge eines solchen, namentlich in der römischen Kaiserzeit.

Das Mittelalter war der Natur zu sehr abgewandt, um für diese Naturanschauung besondere Vorkehrungen zu treffen; doch muß in den Klöstern, die z. B. auf die Kenntnis von Heilkräutern Wert legten, ein beschränkter botanischer oder auch mineralogischer Unterricht erteilt worden sein. Im 16. Jahrhundert wird dies erheblich anders und besser. Die Jesuiten lehrten die Geschichte und andere derartige Unterrichtsgegenstände insofern anschaulich, als sie Münzen, Medaillen u. s. w. dabei verwendeten. Im Anfang des 17. Jahrhunderts begründete Baco v. Verulam die Naturerkenntnis auf Beobachtung. Das Experiment und die Induktion sollten die Schlüssel zu einem neuen Lehrgebäude der Weltanschauung werden. Rationellen Anschauungsunterricht mit Erhebung der Anschauung zum Unterrichtsprinzip erteilte vielleicht zuerst Weigel in Jena (1625—1699), der beim Erlernen des Lesens, des Schreibens, des Zählens die Anschauung zu Grunde legte; dies ging sogar soweit, daß die Kinder, die in der Schule auch teilweise ernährt wurden, in dem Backwerk, das man ihnen reichte, die Formen der Buchstaben und Zahlen erhielten. Theoretisch begründet und praktisch durchgeführt wurde der Anschauungsunterricht von Comenius, der forderte, daß jedes im Sprachunterricht gelernte Wort auch anschaulich gemacht werde. Er selbst schrieb zu diesem Zwecke ein Vokabelbuch mit Bildern, den Orbis pictus. Da aber die Abbildungen noch sehr schlecht waren, so wurde das angestrebte Ziel nicht erreicht. Im Gegenteil, die Anschauung an Naturgegenständen, an Körpern wurde auf Jahrhunderte hinaus vernichtet und durch das einseitige und durchaus ungenügende Flächensehen an Bildern ersetzt. In den Frankeschen Schulanstalten wurde der Anschauungsunterricht ein Teil des Schulunterrichts; das Anschauungsmaterial lieferten teils die großen Gärten der Stiftungen, teils die vorhandenen Sammlungen, teils Besuche von Werkstätten u. dgl.

Die beste psychologische Begründung und Entwicklung des Anschauungsunterrichts im 18. Jahrhundert gab Rousseau im „Emile“. In seinen Spuren wandelten

die Philanthropen, namentlich Basedow, (s. d.) der in seinem Elementarwerk die Ideen des Comenius (s. d.) wieder aufnahm, aber im gesamten Unterricht die Anschauung durchaus zum Prinzip erhob. Pestalozzi (s. d.), von Rousseau und den Philantropen beeinflußt, stellte die erste wissenschaftliche, auf der Psychologie aufgebaute Theorie des Anschauungsunterrichts auf und führte diesen als Ausgangspunkt alles Lehrens — freilich auch nur theoretisch — in den Schulunterricht ein. In seinen Spuren wandelt das 19. Jahrhundert. Über die grundlegende Bedeutung des Anschauungsunterrichts ist man heute einig, wenn auch die Ansichten über Stellung, Stoff, Mittel, Ziel und Methode desselben noch immer vielfach auseinandergehen. Was zunächst die Stellung dieses Unterrichts im Lehrplane betrifft, so entsteht die Frage: Soll es einen abgesonderten, auf bestimmte Stunden oder Lektionen angewiesenen Anschauungsunterricht geben oder genügt es, daß der gesamte Unterricht in allen Lehrfächern und auf allen Stufen nach dem Prinzipe der Anschaulichkeit (s. d.) eingerichtet und betrieben werde? Ist der Anschauungsunterricht ein Lehrfach oder ein bloßes methodologisches Prinzip? Die Volksschulpädagogik hat sich in der Neuzeit dahin geeinigt, daß ein abgesonderter Anschauungsunterricht auf der Unterstufe unbedingt notwendig sei, daß er aber der selbständigen Behandlung der einzelnen Lehrfächer im Geiste des Anschaulichkeitsprinzips weichen oder, besser gesagt, sich in ihnen fortsetzen solle, sobald das Kind für eine selbsttätige Erfassung dieser Gegenstände, hier der Heimatskunde, dort der Naturkunde u. dgl. hinreichend vorbereitet worden ist. So sollte der Anschauungsunterricht der gemeinsame Stamm sein, aus dem alle übrigen Unterrichtsgegenstände sich wie Zweige ausscheiden. Auf der Unterstufe ist demnach der Anschauungsunterricht ein Unterrichtsfach, auf allen übrigen ein regulatives Prinzip des Unterrichts. — Der Stoff des Anschauungsunterrichts ergibt sich aus seinem Zwecke. Dieser geht formell dahin, das Kind auf eine seiner Natur entsprechende Weise von der freieren häuslichen Erziehung zu dem in logischer Beziehung strengeren, weil gebundeneren Schulunterricht hinüberzuleiten. In sachlicher Beziehung besteht der Zweck des Anschauungsunterrichts darin, im Sinne des Pestalozzischen Anschauungsprinzips die rohen, ungeläuterten und ungeformten Anschauungen des Kindes allmählich zu deutlichen und geordneten Begriffen zu erheben. Hiezu genügt es allerdings keineswegs, eine Fülle von Anschauungen dem kindlichen Geiste zuzuführen, es kommt vielmehr darauf an, diese Anschauungen durch gehörige Weckung und Leitung der Aufmerksamkeit, durch Veranlassung von Urteilen, die sich auf die betreffenden Anschauungsobjekte beziehen, sowie durch allseitige Besprechung und Vergleichung desselben mit andern Objekten zum freien geistigen Eigentum des Schülers zu machen. Nach Gräfe ist der Zweck der Anschauungsübungen ein fünffacher, nämlich 1. die bei dem Schüler sich bereits vorfindenden Anschauungen und Vorstellungen zur Bestimmtheit, Klarheit und Ordnung und dadurch zum Bewußtsein zu bringen, soweit dies auf dieser Stufe möglich ist; 2. dem Schüler, wo nötig, aus dem Kreise seiner Umgebung die ihm noch fehlenden und notwendigen Anschauungen und Vorstellungen zuzuführen; 3. ihn zum Aufmerken, zur aufmerksamen Betrachtung der Dinge und Verhältnisse anzuleiten (Schärfung der Sinne etc.); 4. seinen Wortvorrat zu bereichern und ihn im Sprechen und dem richtigen und gewandten Gebrauche der Sprache zu üben; und endlich 5. dadurch in ihm den Grund zum eigentlichen Denken zu legen, ohne welches er nicht unterrichtsfähig sein würde. Im allgemeinen kann der Schwerpunkt des Anschauungsunterrichts verlegt werden entweder in die Übung der Sinne, also in die eigentlichen Anschauungsübungen, oder in die Entwicklung der Anschauungsformen, d. i. der denkgemäßen Beziehungen, welche das Anschauungsobjekt in sich selbst (seinen Teilen und Eigenschaften) oder im Vergleich mit anderen Objekten darbietet, wodurch diese Übungen zu Denkübungen werden, oder man kann endlich diesen Unterricht nicht nur so einrichten, „daß Sprechübungen, sondern auch so, daß Sprachübungen erzielt", d. h. die für diese Stufe nötigsten grammatischen Formen und Bildungen in weiser Folge entwickelt und möglichst in Fleisch und Blut verwandelt werden. Die Vereinigung dieser Gegensätze ist das Notwendige und Rich-

tige. Was zunächst die Schärfung der Sinne betrifft, so ist einleuchtend, daß das Leben hiefür die Hauptsache tun muß. Ebenso aber muß zugegeben werden, daß eine verständige Anleitung zum richtigen Sehen und Hören außerordentlich viel hiezu beitragen kann. „Anschauungen ohne Vorstellungen und Begriffe bleiben blind. Wahrhafte Anschauungsübungen ohne Denkübungen sind eine Unmöglichkeit. Anderseits müssen Denkübungen eher schädlich als nützlich wirken, wenn sie nicht in lebensvollen Anschauungen die Quelle eines nie versiegenden Interesses hätten. Und da schließlich keine Vorstellung, kein Begriff ohne Wort existiert, da wir gar nicht anders denken können als in der Sprache, so ist denkendes Anschauen und anschauendes Denken, in Verbindung mit stetiger Entwicklung der Muttersprache, der Hauptzweck des Anschauungsunterrichts" (Diesterwegs Wegweiser.)

Aus diesem Zwecke wird sich auch die Auswahl, Anordnung und Verteilung des Anschauungsstoffes ergeben. Pestalozzi selbst hat sich bei der Auswahl des Stoffes von dem didaktischen Grundsatze „Vom Nahen zum Entfernteren" leiten lassen und ist daher vom Körper des Kindes ausgegangen; denn das Nächste des Kindes ist wohl es selbst. Seine Nachfolger haben diesen Grundsatz akzeptiert und sind hiedurch zu den sich stetig erweiternden Anschauungskreisen: Schule, Haus, Hof, Feld . . . ., gelangt. Hiebei ist nur das eine störend, daß nämlich das dem Kinde am nächsten Liegende zugleich das Trivialste, d. h. das Gewöhnlichste und daher am wenigsten Anregende ist. Die nächsten Anschauungskreise: der eigene Körper, das Wohnhaus und die Schulstube, enthalten des dem Kinde sattsam Bekannten so viel, daß sie nur durch eine umsichtige Behandlung seine Wißbegirde wecken und als passender Bildungsstoff für die vereinigten Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen verwertet werden können. Überdies muß bei der Auswahl des Stoffes auch darauf Rücksicht genommen werden, daß das Angeschaute eine Grundlage für die übrigen, selbständig zu betreibenden Unterrichtsgegenstände abgeben soll. — Treffend faßt Rein (Erstes Schuljahr) den Stoff des Anschauungsunterrichts in dem Begriffe der Heimatkunde zusammen, nur dürfe man unter diesem Worte nicht etwa einen speziellen systematischen Vorkursus für die Geographie verstehen. „Sie ist weniger und mehr als das Weniger, da sie auf alle systematische Anordnung und Gliederung des Stoffes verzichtet; mehr, da sie außer der geographischen auch die natugeschichtliche, physikalische, astronomische und technologische Seite der Heimat ins Auge faßt." Allerdings gibt der Name „Heimatkunde" keine ganz bestimmten Weisungen für das Unterrichtsmaterial; doch deutet er wenigstens die Reviere an, wo dasselbe zu suchen sein wird. Aus weiterer Ausführung der Prinzipien, nach denen sich die Auswahl des Unterrichtsstoffes richtet, gehen die konkreten Lehrgänge des Anschauungsunterrichts hervor. Diese sind wieder entweder nach formalen Kategorien oder nach sachlichen Objektgruppen angeordnet, je nachdem entweder der formale Zweck der Ausbildung des Denk- und Sprachvermögens durch Bearbeitung des bereits erworbenen Anschauungskreises oder die Rücksicht auf die materiale Erweiterung desselben als Vorbereitung für die später selbständig zu betreibenden Realien in den Vordergrund tritt. Lehrgänge der ersten Art, die nach Begriffen geordnet sind, haben wir von v. Türk, F. H. G. Graßmann, W. Harnisch, H. B. Spieß; Lehrgänge der zweiten Art, die nach Sachen geordnet sind, besitzen wir neben vielen anderen von B. G. Denzel, Diesterweg und Curtmann. Der von Diesterweg als ein „Muster und Meisterwerk" gepriesene Lehrgang des Anschauungsunterrichts von Graßmann enthält folgende 13 Übungen: 1. Namen der Dinge — in der Schulstube, in dem Hausflur, Wohnstube, Küche, im Keller, auf dem Boden, im Haus und am Haus, Hausgeräte; Gegenstände in der Stadt, auf dem Dorf, im Garten, auf dem Feld, im Wald, am und im Fluß, in der Luft, am Himmel; in sprachlicher Hinsicht sollen die Kinder hiebei die Hauptwörter kennen lernen. 2: Das Ganze und die Teile — des Hauses, Baumes, des menschlichen Leibes, letzteres sehr ausführlich. Übung des Genitivs. 3. Zahl der Dinge. Erste Übung der Zahlenlehre und der Zahlwörter. 4. Ort, Stellung, Lage, wo wieder die Schulstube, das Haus und namentlich der menschliche Leib durchgenommen wird. Verhältniswörter und Umstandswörter des Ortes.

5. Licht, Farbe, Eigenschaftswörter und abstrakte Gedankennamen. 6. Gestalt. 7. Größe. 8. Richtung. Eigenschaftswörter, Umstandswörter des Ortes. 9. Schall. Zeitwörter, Beschaffenheitswörter und abgeleitete Gedankennamen. 10. Gefühl, Geruch, Geschmack. 11. Bewegung und Ruhe. Vorbereitung für die Naturwissenschaften. Zeitwörter, Adverbia, zusammengesetzte Zeitwörter, von Zeitwörtern herkommende Gedankennamen. 12. Zusammenhang der Dinge. Vorbereitung für den Religionsunterricht Bindewörter. 13. Zeit; Vorbereitung für den Geschichtsunterricht. Umstandswörter der Zeit, Zeitformen des Zeitwortes, Perioden. — Bei anderen Methodikern treten zu den genannten noch nachstehende Kategorien hinzu: Stoff, Zustand, Gebrauch (Nutzen), Schaden, Entstehung, Zweck, Mittel, Ursache, Wirkung u. s. f. — Als Beispiel eines sachlich geordneten Lehrganges des Anschauungsunterrichts, mag hier jener von Curtmann angeführt werden, welcher 35 Anschauungsgruppen umfaßt, und zwar: 1. Das Schulzimmer: Benennung der Gegenstände und ihrer Teile, Gestalt, Größe, Farbe, Stoff, Zahl. 2. Lehrgerätschaften. Begriff des Mein und Dein. Besitzanzeigende Fürwörter und Genitiv. 3. Die Schüler und der Lehrer, ihre Tätigkeit, Zeitwort, Zählen der Schüler auf einer Bank, Begriff von Mehr und Weniger. Gemeinschaftlicher Zweck, Pflichten. 4. Der menschliche Körper. 5. Das Tier, verglichen mit dem Menschen. Vergleichung Glied für Glied. Tätigkeit für Tätigkeit.' 6. Die Nahrung. 7. Die Kleidung. 8. Die Wohnung. 9. Die Familie. 10. Dienstleistungen der Tiere. 11. Die Umgebung des Hauses. 12. Die Stadt oder das Dorf. 13. Die Beschäftigungen und Berufsarten der Menschen. 14. Der Sonntag. 15. Die nächste Umgebung des Wohnortes.. 16. Der Wald. 17. Die umliegenden Ortschaften 18. Berg, Tal, Ebene. 19. Gewässer. 20. Tiere, zahme und wilde, Vergleichung der Klassen, Ordnungen, Gattungen und Arten. 21. Pflanzen. 22. Mineralien. 23. Der Himmel. 24. Die Witterung. 25. Die Zeit. 26. Die Festtage. 27. Menschenwerke, z. B. Gebäude, Brücken, Mühlen u. s. w. 28. Die Obrigkeit. 29. Das Militär. 30. Fabriken. 31. Geld. 32. Maß und Gewicht. 33. Der Handel. 34. Gesundheit und Krankheit. 35. Tod. — Ganz eigentümlich gestaltet sich der Anschauungsunterricht bei jenen Methodikern, welche ausgehen von den Ideen der Konzentration (s. d.) des Unterrichts, alle unterrichtlichen Mitteilungen an die einzelnen Stufen (Gruppen) des Anschauungsunterrichts anzuknüpfen. Hieher gehört vor allen Graser (s. d.). Nach ihm soll aller Unterricht vom Leben ausgehen und auf dasselbe zurückgehen. Die Unterrichtsstufen fallen demnach bei ihm mit den sich allmählich erweiternden Lebenskreisen zusammen, als da sind Familie, Gemeinde, Bezirk, Provinz, Staat, Erdteil, Erde. Auf jeder Stufe werden alle Unterrichtszweige zusammengefaßt und auf den betreffenden Lebenskreis bezogen. So ist beispielsweise auf der ersten Stufe die Kenntnis des Hauses und seiner verschiedienen Abteilungen der Anfang der Geographie, die Beschreibungen der Materialien und der Bewohner des Hauses der Anfang der Naturbeschreibung, die Erzählung der Geschichte der menschlichen Wohnungen der Anfang der Geschichte, Sprüche über die Pflichten gegen Eltern, Geschwister und Hausgenossen der Anfang des Religionsunterrichts, das Zählen der im Hause befindlichen Gegenstände der Anfang des Rechnens u. s. w. Auf der zweiten Stufe, auf welcher der Wohnort behandelt wird, erscheint die Geographie als Heimatskunde, die Naturbeschreibung als Beschreibung der merkwürdigsten einheimischen Tiere, Pflanzen und Mineralien, Geschichte als Ortschronik, Religion als Betrachtung der kirchlichen Gemeinschaft u. s. w. Einer seiner Schüler, J. A. Dreher, hat dieses Prinzip der sich erweiternden Lebenskreise durchgeführt und den Anschauungsstoff auf die acht Schuljahre nachstehend verteilt: 1. Das Leben des eigenen Ichs. 2. Das Leben in der Schule. 3. Das Leben in der Familie. 4. Das Leben in der Gemeinde. 5. Das Leben im Vaterland. 6. Das Leben auf der Erde. 7. Das Leben in der Welt und sichtbaren Natur. 8. Das Leben in Gott. Es läßt sich nicht leugnen, daß dieser Lehrgang etwas Gezwungenes an sich habe. — Daß übrigens die Objekte und Objektgruppen des Anschauungsunterrichts die besten Konzentrationsstoffe darbieten, beweist beispielsweise der von Gräfe im Anschluß an Graser gegebene Entwurf für die Behandlung des Wohnhauses, den wir hiemit folgen lassen: I. Das Haus selbst: A. Auffassung des Hauses im ganzen und in seinen Teilen nach Namen und Eigenschaften. 1. Auf-

suchung und Benennung der Teile des Hauses. 2. Aufsuchung und Benennung der im Hause sich befindenden Gegenstände, ohne Festhaltung einer bestimmten Ordnung. 3. Unterordnung der einzelnen Gegenstände unter Gattungsnamen (Hausgeräte, Stubengeräte, Küchengeschirr u. s. w.). 4. Aufsuchung der Eigenschaften der Dinge am und im Hause nach Farbe, Ausdehnung und Größe, in bezug auf das Licht (hell, dunkel, durchsichtig), auf das Gefühl oder den Tastsinn (rauh, glatt, hart, weich, warm u.s.w.) und nach dem Stoffe. 5. Die Teile des Hauses und die Dinge im Hause der Zahl nach. Zählen bis 10. 6. Lage, Stellung und Form der Teile des Hauses und der Dinge im Hause (wagrecht, senkrecht, schief, gerade, krumm, eckig, rund u. s. w.) B. Das Haus, seine Teile und die Dinge in demselben nach ihrem Nutzen und Gebrauche. 1. Bestimmung des Hauses selbst (Wohnhaus, Bauernhaus, Bürgerhaus, Backhaus u. s. w.). 2. Zweck, Gebrauch und Nutzen der Teile des Hauses (Wohn-, Schlafstube; Haustür, Hoftür u. s. w.). 3. Zweck, Gebrauch und Nutzen der Dinge im Hause. 4. Zustände der Dinge im Hause. C. Entstehung des Hauses, seiner Teile und der darin befindlichen Gegenstände. 1. Das Haus und seine Teile (Baumaterialien, Namen der Bauhandwerker, Werkzeuge). 2. Die Gegenstände im Hause (Baumaterialien, Handwerke, Werkzeuge). 3. Wiederholung der beiden vorigen Übungen mit Rücksicht auf Einübung von Zeitwörtern. D. Anschauliche Auffassung der Vorstellungen von Zweck, Mittel, Ursache, Wirkung, Zweckmäßigkeit, Eigentum, angeknüpft an das Äußere des Hauses und die Dinge im Hause. II. Die Bewohner des Hauses, A. sinnlich betrachtet. — Aufzählung der lebenden Wesen im bewohnten Hause. Menschen, Tiere. — Betrachtung der Tiere nach ihrer Körperbildung, ihrer Lebensart, ihrem Nutzen oder Schaden, ihren Tätigkeiten und Zuständen. — Der Mensch seinem Körper nach. — Unterschied des Menschen von dem Tiere dem Körper nach. B. Der Mensch, nach seinen geistigen Eigenschaften und Beziehungen betrachtet. 1. Vorzüge des Menschen vor dem Tiere, aus seiner geistigen Natur hergenommen. 2. Die Sprache insbesondere. Was alles kann der Mensch durch die Sprache ausdrücken? Sprechübungen nach verschiedenen Rücksichten, z. B. in bezug auf die Person, auf die Zeit, auf die Art und Weise, wie es geschieht, in der erzählenden, fragenden, anredenden Form u. s. w. 3. Erste Kenntnis des inneren



Aus der „Ars memorativa“, Anton Sorg, Augsburg, um 1475, betreffend die Wörter; mager, wissend, subtil, feist, grob.

Menschen. Seelenzustände und Seelentätigkeiten. 4. Handlungen der Menschen. Was kann, was soll der Mensch tun, was nicht? Recht, unrecht, gut, böse. C. Das Zusammenleben der Menschen im Hause. 1. Nutzen und Notwendigkeit des Zusammenlebens mehrerer Menschen in einem Hause. Familie. Verschiedenheit der Familienglieder (Vater, Mutter, Geschwister, Dienstboten u. s. w.). 2. Bedingungen des Familienlebens. 3. Wodurch wird ein gutes Familienleben möglich? (Liebe, Freundlichkeit, Gefälligkeit, Anstand, Reinlichkeit; freundliche Behandlung der Dienstboten.) III. Bedürfnisse der Bewohner des Hauses: 1. Bedürfnis der Wohnung selbst und einer angemessenen Einrichtung derselben. 2. Bedürfnisse der Haustiere. 3. Bedürfnisse der Menschen, und zwar solche, die a) zur Erhaltung des Lebens und der Gesundheit (Nahrung, Kleidung, Ruhe, Schlaf, Bewegung, Reinlichkeit u. s. w.), und b) zur Bequemlichkeit und Verschönerung des Lebens dienen. 4. Wie kann sich der Mensch diese Redürfnisse verschaffen? (Kauf, Verkauf, Eigentum, Erbschaft, Arbeitsamkeit, Sparsamkeit, Zufriedenheit, Vorsicht u. s. w.; Diebstahl, Ehrlichkeit u. s. w.; Dankbarkeit der Kinder gegen die Eltern.) IV. Die Umgebungen des Hauses: Der Wohnort und dessen Umgebungen. 1. Der Garten und was darin ist. 2. Der Wohnort, Straßen, Plätze, öffentliche Gebäude, Denkmäler u. s. w. 3. Die Umgebungen des Wohnortes (Äcker, Wiesen, Wald, und was darauf und darin ist und geschieht; Berg, Hügel, Tal; Wasser, Quelle, Bach, Fluß, Teich, und was darin ist). 4. Erscheinungen in der Natur (Nebel, Wolken, Regen, Schnee, Eis u. s. w.). 5. Der Himmel (Sonne, Mond, Sterne; Tag und Nacht; Jahreszeiten).

Während bei den eben angeführten sachlich geordneten Lehrgängen des Anschauungsunterrichts als leitendes Prinzip der Anordnung das räumliche Beieinander galt, tritt bei einzelnen Methodikern die zeitliche Folge als Leitfaden bei der Entwicklung des Anschauungsstoffes auf. Dadurch gelangt man zu jenen Erscheinungen, die sich an den Fortgang des natürlichen, bürgerlichen und kirchlichen Jahres knüpfen. Einen so gegliederten Lehrgang haben wir unter andern von Luz 1868), und zwar A. Der Frühling. 1. Das Schulzimmer. Namen der Kinder. Dinge in der Schule. Beschreibung von Schulgeräten: Lineal, Federrohr, Buch, Schiefertafel, Wandtafel, Federkiel. Tätigkeit des Lehrers, Schulordnung. Tätigkeiten der Schüler. Schulgebetlein. 2. Der Garten. Gartenzaun. Bäume, Blumen, Narzisse, Tulpe. Blumentopf. Gartengeräte: Rechen, Hacke, Gießkanne. 3. Feld und Wald: Maienluft. Gänseblümchen, Schlüsselblumen, Vergißmeinnicht, Maiglöckchen, Veilchen. Singvögel: Lerche, Kuckuck, Schwalbe, Sperling, Star, Tauben, Storch; Vogelnester. Der Schäfer, das Schaf, die Ziege. Maikäfer. Maulwurf, Igel, Hase. 4. Der Mensch. Benennen der Körperteile: Fuß, Arm, Kopf. Die Sinne: der Blinde, der Taube, der Lahme. Bedürfnisse des Menschen: Nahrung, Brot. Kleidung: Schuhe, Kappe, Hut. Reinlichkeit: Kamm, Waschen. Spiele der Kinder, Schlaf. Altersstufen. Vermögen. Gesunder und Kranker. Obrigkeit. 5. Etliche passende kindliche Erzählungen. B. Der Sommer. 1. Der Himmel, Sonne, Tageszeiten: Morgen, Mittag Abend, Nacht. Wind: Wetterfahne; Regen, Regenbogen, Gewitter. Vorsicht dabei. 2. Die Wiesen. Die Heuet. Sense. Mäher und Vögelein. Das blaue Glöcklein, Bocksbart (Hafermarke), Hahnenfuß, Löwenzahn; Heuschrecke. Der Bach. Nutzen des Wassers. Baden. Die Weide. Die Brücke. Fisch. Krebs. 3. Garten und Wald. Kirschbaum, Rosenstrauch, Johannisbeere, Nelke, Bienenstand. — Eiche, Buche, Tanne, Linde, Heckenrose; Erdbeere; Moos; Einbeere, Tollkirsche, Pilze; — Blindschleiche, Schnecke, Eichhörnchen; Hirsch; Kreuzotter, — Stubenfliegen; Ameisen. 4. Das Ackerfeld. Dinkel, Roggen, Gerste, Haber. Sichel. Kornblume, Klatschrosen, Acker- und Zaunwinden, Klee, Ernte. Wachtel und Schnitter. Schmetterlinge. Johanneswürmchen, Sonnenkäferchen; Eidechse; Frosch. C. Der Herbst. Herbstfrüchte. Bohnen, Birnen, Äpfel, Zwetschken, Pfirsiche. Das Blatt, Blattformen, Hanf und Flachs, Kraut, Kartoffel, Zwiebel, Kürbis; Aster, Sonnenblume, Herbstzeitlose. Schlehdorn, Hollunderstrauch, Nußbaum. Baumzucht. 2. Tätigkeiten auf dem Felde. Ackern, Pflug, Schere. Der Sämann. Das Spinnen, Hopfenpflücken. Bucheln- und Eichelernte. 3. Markt, Handelsmann, Münzen. Faß. Obstverwendung. Weinlese. 4. Des Herbstes Abschied. Zugvögel. Der Jäger. Fuchs,

Rabe, Fledermaus. 5. Der heitere Nachthimmel. Mond, Sterne, Sternschnuppen. D. Der Winter. 1. Das Wohnhaus. Bau desselben. Handwerker und Handwerkszeug: Axt, Beil, Säge, Hammer. Lehm, Ziegelstücke, Steine, Eisen. Teile des Hauses: Dach, Wände, Fenster, Türe, Ofen. Wohnzimmer, Küche; verschiedene Gebäude. Zeichnungen. 2. Notwendiger Hausrat: Tisch, Stuhl, Kasten, Uhr, Spiegel, Bett, Pfanne, Kübel, Teller, Messer, Leuchter. Das Feuer, Brennmaterial, der Feuerstein, Zündhölzchen. 3. Haustiere: Kuh, Pferd, Katze, Hund, Schwein, Gans, Hahn, Hühner. Das Ei. Die Maus. Die Tiere im allgemeinen. 4. Wohnort: Straßen, Gassen, Kirche, Dinge darin; Turm, Glocke, Uhrentafel mit römischen Ziffern. Handwerker im Wohnort, der Sonntag. Taufe, Leiche, Hochzeit. Das Vaterunser. Die zehn Gebote. Nachbarorte. Wegzeichen. Ziegelhütte, Sandgrube, Steinbruch. 5. Das Christfest und das Neujahr. Spielsachen der Kinder; Zeiteinteilung. 6. Winterlandschaft. Schnee, Erfrieren, Eis, Schlitten, Holzfällen. Frühlingsboten: Schneeglöckchen. Eis- und Schneegang. Berg und Tal im Sonnenschein. Wasser, Luft, Wärme. Nutzen und Schaden des Windes. Frühlingssaat. Osterfest. Konfirmation. Das Reisen. Eisenbahn. — In ähnlicher Weise geht auch L. Th. Knaus vor. — Wie man sieht, geht auch hier die Anknüpfung des bisweilen ziemlich weit hergeholten Lehrstoffes an dem leitenden Faden der Jahreszeiten nicht ohne gewissen Zwang vor sich. In Lehrgängen dieser Art waltet schon die Tendenz vor, die einzelnen Lehrfächer ihrer Selbständigkeit zu entkleiden und in dem Anschauungsunterricht aufgehen zu lassen.

Was endlich die Methode des Anschauungsunterrichts betrifft, so hat man hiebei folgende Stufen zu unterscheiden: 1. Vorläufige Umschau (Orientierung) in dem betreffenden Anschauungskreise in freier, zwangloser Weise und allgemeine Besprechung desselben. 2. Benennung der einzelnen angeschauten Gegenstände. 3. Anordnung (Gruppierung) derselben nach Zahl (Einheit, Mehrheit: zwei .... drei ....), Stoff, Lage 4. Auffindung des Gebrauches der Gegenstände (Zweck). 5. Beschreibung derselben nach Gestalt, Größe und Zusammensetzung, nach Farbe, Glanz, Härte, Klang, Geruch, Geschmack, überhaupt nach den physikalischen Eigenschaften. 6. Vergleichen und Unterscheiden der einzelnen Anschauungsobjekte. 8. Sittliche Belehrung. — Die Hilfsmittel des Anschauungsunterrichts sind: 1. Der Gegenstand selbst; dieser gewährt die unmittelbare, volle Anschauung, welche durch kein anderes Mittel vollkommen ersetzt werden kann. Die Anschauungsobjekte werden teils vorgeführt, teils in der Natur selbst aufgezeigt, nach Umständen auch aufgesucht; sie werden gesammelt und in Kabinetten und Museen aufgestellt, nach Umständen, z. B. Tiere und Pflanzen, zuerst präpariert, um gegen das Verderben geschützt zu werden. 2. Das Modell; dieses kommt dem Gegenstand am nächsten, indem es seine Körperlichkeit nach allen drei Dimensionen des Raumes, und zwar meist im verkleinerten Maßstabe nachbildet, wodurch bei großen, ausgedehnten Gegenständen, z. B. bei Gebäuden, geographischen Objekten und dgl., die Übersichtlichkeit ungemein gefördert wird. Vor dem Bilde hat das Modell den Vorzug, daß es unendlich viele Ansichten des Objekts, je nach dem Standpunkt des Beschauers bietet, während das Bild nur eine einzige Ansicht desselben gewährt. 3. Das Bild, welches entweder in Farben ausgeführt oder nur schwarz sein kann. Durch die Farbe wird seine Wirksamkeit allerdings bedeutend erhöht. 4. Die Zeichnung, welche nur die Umrisse des Gegenstands wiedergibt. Zur Veranschaulichung gehört endlich nicht bloß das Vorzeigen, sondern auch das Vormachen, wenn es sich um Übungen, Anwendungen und Fertigkeiten handelt, also das Vorsprechen, Vorlesen, Vorschreiben, Vorzeichnen, Vorturnen, Vorspielen, Vorsingen, Vorerzählen, Vorübersetzen u. s. w. Durch ein solches Vormachen wird auf praktischem Wege schnell und sicher erreicht, was man auf theoretischem Wege durch weitläufige Anleitungen und Regeln nur mühsam zustande bringt. — Schließlich muß noch vor einer Verirrung beim Anschauungsunterricht gewarnt werden, welche darin besteht, daß man ihm anstatt der wirklichen Anschauung einen abgezogenen Begriff zu Grunde legt, indem man nicht von einem konkreten Gegenstand, sondern vom Allgemeinen ausgeht. Sei die Anschauung eine direkte oder indirekte, immer muß sie sich an einen kon-

kreten, individuellen, wahrhaft anschaulichen Gegenstand, nicht aber an ein Gemeinbild anlehnen. Man wird also beim Anschauungsunterricht nicht von der Stube überhaupt sprechen, sondern von der besonderen Stube, in der wir uns befinden, also von der Schulstube; gelangt der Anschauungsunterricht zur Besprechung von Fluß und Berg, dürfen die betreffenden Erörterungen nicht aus der Luft gegriffen, sondern müssen vielmehr an ein wirkliches Gewässer und an eine wirkliche Bodenerhebung der Heimat, und seien dieselben noch so unbedeutend, geknüpft, eventuell die Kinder zum nächsten Bächlein oder Berglein hingeführt werden.

Literatur: Armstroff W., Der Anschauungsunterricht. Seine Geschichte, seine Stellung in den Elementarklassen und seine methodische Behandlung. 1875. — Dir. Dr. Bartels, Lehrplan für den Anschauungsunterricht. 2. Schuljahr. Beraten und festgestellt von dem Lehrer-Collegio der städt. Bürgerschule zu Gera, 1877. — Böse, Über Sinneswahrnehmungen und deren Entwicklungen z. Intelligenz, Braunschweig 1872. — Curtmann, Lehrbuch der Allgem. Methodik, 1844—46. — Dambeck Karl, Theoretisch-praktische Anweisung zum Anschauungsunterricht für Elementarlehrer, Lehrerinnen und Eltern. Hamburg 1869. — Denzels Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge ausgeführt von C. Wrage 9. Auflage. Jena 1880. — Deussing, Der Anschauungsunterricht in der d. Schule v. Amos Comenius bis zur Gegenwart, 1885, der S. 77 eine gute Literat.-Übersicht gibt. — Dr. Diesterweg F. A. W., Der Unterricht in der Klein-Kinderschule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule. 4. verbesserte Auflage. 1845. — Dir. Eckhard Ernst, Praktische Anweisung zu einem den Fachunterricht der Oberklassen begründenden Anschauungsunterricht. Leipzig. 1874. — Fuhr H. J. und Ortmann J. H., Der Anschauungsunterricht in der Volksschule. Oder: Anschauen, Denken, Sprechen und Schreiben zur Begründung der Realien, des Stils und der Grammatik, 1873—80, — Graßmann, F. G. H. Anleitung zu Denk- und Sprechübungen, als der naturgemäßen Grundlage für den gesamten Unterricht, besonders aber für den ersten Schulunterricht in Volksschulen. Mit drei Kupfertafeln. 4. Auflage. Berlin 1850. — Harder Friedrich, Theoretisch-praktisches Handbuch für den Anschauungsunterricht. 8. Auflage. Jena. 1880. — Harnisch W., Erste faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht, enthaltend das Sprechen und Zeichnen, Lesen und Schreiben, Beschauen und Verstehen etc. 1839. — Heinemann L., Handbuch für den Anschauungsunterricht und die Heimatskunde. 3. Auflage. Braunschweig 1882. — Luz Georg, Der Anschauungsunterricht für die unteren und mittleren Klassen der Volksschule. Dazu Lehr- und Lesestoffe für den Anschauungsunterricht in unteren und Mittelklassen der Volksschule, 1871. — Niedergesäß Rob., Handbuch für den Anschauungsunterricht und für die erste Unterweisung in der Heimatskunde. Wien 1883. — Richter Karl, Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Nach seiner Aufgabe, seiner Stellung und seinen Mitteln dargestellt. Gekrönte Preisschrift. Leipzig 1875. — Pfr. Säger Vikt. Aug., Der Anschauungsunterricht für die zwei ersten Schuljahre. Stuttgart 1864. — Schwalbe E., Die histor. Entwickl. des Anschauungsprinzips in der Zeit von Luther bis Pestalozzi. Diss. 1893. — Stahl Heinrich, Materialien für den Anschauungsunterricht und Heimatskunde. (Text zu Lens vier großen kolor. Wandtafeln.) 2. Ausg. Wiesbaden 1866. — Lehr. Treuge Jul., Der Anschauungsunterricht. Seine theoretische Begründung und praktische Ausführung. Im Anschluß an die Winkelmannschen Bildertafeln bearbeitet. Münster 1879. — v. Türk (Mitarbeiter Pestalozzis in München-Buchsee, gest. 1846), Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache. 1. Aufl., Winterthur. 1811. — Außerdem die Schmidsche Enzyklopädie d. ges. Erzieh. und Unterrichtswesens, 1², 130. 140 und 148 Art. von Flashar, 2) v. Raumer und Manz; Reins Enzyklopädisches Handb. d. Pädagogik, 1) 88 von H. Keferstein; 2) Kehrs Gesch. d. Methodik d. d. Volksschulunterr., 1², 468 von F. Schäfer.

Schiller-Lindner †.

Ansteckende Krankheiten, auch „kontagiöse" Krankheiten genannt (von contagium = Berührung, Ansteckung) heißen solche Krankheiten, welche direkt von einem kranken Menschen oder indirekt durch Sachen, Nahrungsmittel oder Wasser oder durch gesunde Personen oder (in verhältnismäßig selteneren Fällen, als man früher annahm) durch die Luft auf andere Menschen übertragen werden können.

Die meisten ansteckenden Krankheiten treten akut (= heftig), nur wenige treten chronisch, (= über lange Zeit sich

hinziehend) auf. Zu diesen gehören besonders Tuberkulose, Lepra und Syphilis. — Sie sind entweder in einem Lande dauernd herrschend, „endemisch" (ἐν τῷ δήμῳ = in dem Volke), wie z. B. die in großen Städten wohl nie erlöschenden Masern, Scharlach, Röteln, Keuchhusten, Kopfgenickkrampf, Ruhr, Mumps, Diphtherie, Typhus, oder sie werden eingeschleppt und fallen dann epidemisch über das Volk (ἐπὶ τῷ δήμῳ) her. Dies gilt besonders von den gefürchteten großen Volksseuchen, wie Cholera, Pocken, Pest, Gelbfieber, die nach Mitteleuropa fast nur von anderen Ländern her verbreitet werden. Doch pflegen auch die endemischen Krankheiten, besonders in Orten, in denen sie lange nicht vorkamen, in Häufungen, Epidemien, aufzutreten. Die ansteckenden Krankheiten werden meist bedingt durch gewisse kleinste Lebewesen (Bakterien, Bazillen, Mikrokokken und andere), deren Keime oder die von ihnen erzeugten Gifte (Ptomaïne, Toxine).

Den Vorgang, durch welchen eine ansteckende Krankheit hervorgerufen wird, nennt man Infektion. Sie ist in der Regel durch einen mehr oder weniger langen (mehrstündigen bis mehrmonatlichen, ja bei Lepra manchmal mehrjährigen) Zeitraum von dem Zeitpunkte getrennt, wo eigentliche Krankheitserscheinungen auftreten. Diesen trennenden Zeitraum nennt man Inkubation (von incubare = bebrüten.) Unter „Infektion" versteht man nämlich denjenigen Vorgang, bei dem die mikroskopisch kleinen krankheitserregenden organischen Keime, die Mikroorganismen, französisch „Microbes" (Bakterien, Amöben), in den tierischen, bezw. menschlichen Organismus eindringen. — Bei den meisten der „Infektionskrankheiten" (Pest, Cholera, Lepra, Tuberkulose, Typhus, Diphtherie, Influenza, Rotz, Milzbrand, Mäuseseptikämie, Hühnercholera, Schweinerotlauf, Tetanus) ist der bekannte Krankheitserreger ein stäbchenförmiges Bakterium, ein „Bazillus", bei einigen (Eiterungen, Gonorrhöe, Meningitis cerebrospinalis) sind es kugelförmige Bakterien, sogenannte Mikrokokken, bei dem Rückfalltyphus geschlängelte „Spirillen", bei der Syphilis wahrscheinlich Spirochäten, bei der Malaria, Schlafkrankheit der Neger und Tropenruhr sind es niedrigstorganisierte Tiere, „Amöben", bei Trichinose sowie gewissen tropischen Blutkrankheiten mikroskopische Würmer, bei Krätze und einigen Haarkrankheiten Milben. — Bei einigen Infektionskrankheiten, insbesondere bei Ausschlagskrankheiten, Pocken, Masern, Flecktyphus und bei der Hundswut sowie dem Gelbfieber kennen wir die Erreger überhaupt noch nicht. Übrigens pflegt man nicht jede durch Infektion hervorgerufene Erkrankung als „ansteckend" zu bezeichnen, besonders dann nicht, wenn nicht der Kranke selbst oder seine Ausscheidungen unmittelbar bei anderen Personen die Erkrankung hervorzurufen vermögen, sondern erst eines



Typen von Bakterien, schematisch gehalten. 1. Kokken aus faulenden Stoffen; 2. Heubazillen; 3. Essigsäurebazillen; 4. Tuberkelbazillen; 5. Cholerabazillen; 6. Spirillen und Geißeln (1000fach vergrößert.)

Zwischenwirtes bedürfen, in dem der Krankheitserreger noch eine Entwicklung durchmachen muß. So wird bei der Malaria die Malariaamöbe durch die Stechmücke Anopheles, bei der Schlafkrankheit der Neger das krankheitserregende Trypanosoma (= „Schraubenleib") durch die Stechfliege Glossina palpalis, bei Gelbfieber der noch unbekannte Krankheitserreger durch die Stechmücke Stegomyia oder Culex fasciatus meist erst eine Reihe von Tagen nach dem ersten Stiche bei dem Kranken auf einen Gesunden durch späteren Stich der befruchteten Weibchen übertragen. Die Krankheitserreger, unter Umständen, z. B. manchmal beim Milzbrande auch ihre „Sporen", wie man die Samen dieser kleinsten pflanzlichen Gebilde nennt, dringen entweder in verstäubter Form in den sie enthaltenden Ausscheidungen der Kranken, z. B. im Nasen- und Mundschleim oder Lungenauswurf (bei Diphtherie, Tuberkulose, Masern, Lungenpest) oder in den

Darmausleerungen (bei Cholera, Typhus) oder mit sich ablösenden kleinsten Hautbestandteilen (z. B. bei Pocken und anderen Ausschlagskrankheiten) durch die Atemluft in die Lungen, oder sie gelangen, was bei Typhus und Cholera am häufigsten ist, durch Wasser, Milch oder sonstige Nahrungsmittel in den Magen und Verdauungskanal oder durch kleine Hautverletzungen, wie die Erreger von Eiterungen, von Rose, von Geschlechtskrankheiten oder von Wundstarrkrampf in die Haut oder in Schleimhäute; nur selten dringen sie in die unverletzte Haut, z. B. in die Ausführungsgänge von Talg- und Schweißdrüsen, in die Vertiefungen (Taschen, Lakunen) der Mandeln u. dgl. und wirken dann krankheitserregend. Daneben gibt es eine sogenannte künstliche Infektion. Sie besteht darin, daß man die in besonderer Weise, z. B. in Fleischbrühe, auf Gelatine u. dgl. gezüchteten Krankheitserreger, ihre sogenannten „Reinkulturen", in mehr oder minderer Verdünnung mittels Hohlnadeln unter die Haut spritzt oder aber, indem man den Inhalt der kranken Ausscheidungen (z. B. den der Kuhpocken) in sehr kleine zu diesem Zwecke hergestellte Hautwunden hineinreibt. Diese künstlichen Infektionen (Impfungen) nimmt man teils bei Tieren zu Studienzwecken, teils bei ihnen wie bei Menschen zu Heil- oder Schutzzwecken vor. (Vgl. den Artikel „Impfung".)

Die Krankheitserreger verlangen, um sich entwickeln zu können, gewisse Bedingungen innerhalb des Menschen, die man mit dem Ausdrucke „Disposition" zu belegen pflegt. — Das Gegenteil davon nennt man „Immunität" (= Unverletzbarkeit). Wie erwähnt, vergeht zwischen der erfolgten Ansteckung, d. h. dem Eintritt des oder der Krankheitserreger in den Körper einer Person und bis zum eigentlichen Ausbruche der Krankheit eine gewisse Zeit (Inkubationszeit), die erforderlich ist, damit die Erreger sich entsprechend entwickeln und vermehren, um ihr Zerstörungswerk an den verschiedenen Organen des Körpers beginnen zu können. — Diese Zeit beträgt meist Stunden bis Wochen. Erfahrungsmäßig fand man schon vor langen Zeiten bei gewissen großen Seuchen, wie sie besonders durch den Schiffverkehr verbreitet werden, z. B. bei Pocken, Pest, Cholera, Gelbfieber, daß selten später als nach einem Zeitraume von 40 Tagen (franz. = une quarantaine) nach der Ansteckung jemand noch erkrankte, und schloß deshalb auf diese Zeit derartige Schiffe mit ihrer Besatzung und Ladung vom Eintritt in einen Hafen und in ein Land aus, um sie so lange zu beobachten. Daher stammt der französische Name „Quarantäne", eine Einrichtung, die in entsprechender Weise auf den Landverkehr übertragen sich als im allgemeinen zwecklos erwiesen hat und bei Schiffen jetzt in der Regel auf wenige (etwa 11 Tage) abgekürzt ist — denn die Quarantänen werden oft durchbrochen und die Krankheitserreger halten sich noch manchmal länger. Umsomehr befleißigt man sich neben Überwachung seuchenverdächtiger Personen jetzt mit der Vernichtung der Ansteckungsstoffe, bezw. der sie enthaltenden Ausscheidungen der Kranken, ihrer mit denselben beschmutzten Kleidungen, Geräten und Wohnungen: „Desinfektion". Noch gefährlicher ist natürlich der seuchenkranke Mensch selbst, den man deshalb für die Dauer seiner Krankheit von anderen absondern, isolieren muß. Das letztere Wort kommt von „isola" (ital. = Insel), weil man früher die in „Quarantäne" befindliche Schiffsmannschaften auf einsame Inseln brachte. Diese Isolierung ist teilweise durch Gesetze, wie solche in allen Kulturländern zur Eindämmung der Seuchen erlassen sind, oder sonstige Bestimmungen für bestimmte Zeiten vorgeschrieben; so schreiben, was hier am meisten interessiert, bezüglich der Schulen in Preußen die Ministerialerlässe vom 23. November 1888, 19. Jänner 1897, 12. Juli 1901 und 25. August 1902 die an Cholera, Ruhr, Masern, Röteln, Scharlach, Diphtherie, Pocken, Flecktyphus, Rückfallfieber, Kopfgenickkrampf, Lepra, Pest, Unterleibstyphus den Ausschluß sowohl der kranken Schüler (bezw. Lehrer) als auch der sonstigen gesunden Angehörigen des gleichen Hausstandes vom Schulunterricht vor, und zwar bei Scharlach und Pocken auf sechs Wochen, bei Masern und Röteln auf vier Wochen. Bei kontagiöser (= ansteckender) Augenentzündung, Krätze und Keuchhusten, so lange er krampfartig auftritt, sind nur die Erkrankten vom Unterricht ausgeschlossen. Unter gewissen Umständen sind bei stärkerem Auftreten derartiger

Krankheiten auch Schulklassen, ja ganze Schulen zu schließen. Auch über Desinfektionsmaßnahmen sind Bestimmungen getroffen. — Ähnliche Verordnungen ergingen z. B. für Frankreich am 18. August 1893, für Hessen am 1. Dezember 1881, für Italien am 10. April 1892, für Japan am 28. September 1898, für die verschiedenen österreichischen Kronländer zu verschiedenen Zeiten, für Sachsen am 8. November 1882, für die Schweiz am 2. Juli 1886 mit Sonderbestimmungen in den Einzelkantonen, z. B. für Bern am 4. November 1898 etc. (Vgl. die Länderartikel in R. Wehmers enzyklopädischem Handbuche der Schulhygiene Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn 1904).

Wichtig ist eine rechtzeitige Erkennung der ansteckenden Krankheiten, besonders auch bei Schulkindern. Über die Zeichen der epidemisch auftretenden großen Volksseuchen pflegen die Behörden Bekanntmachungen zu erlassen. Für Erzieher und Lehrer ist besonders wichtig die Erkennung der sogenannten Kinderkrankheiten, d. h. der inländischen (endemischen) Seuchen, die fast alle Menschen, in der Regel aber nur einmal und daher die meisten schon im Kindesalter befallen, wie Masern, Scharlach, Keuchhusten, Windpocken, Mumps (Ziegenpeter). Man kann das Vorhandensein oder Herannahen einer solchen annehmen, wenn die Kinder fiebern, heiß sind, beschleunigten Puls und erhöhte Körpertemperatur (über 37·5 bezw. 38° C) haben, ein verändertes Benehmen oder Übelkeit, Schwindel, Gliederschmerzen, Hautrötungen oder Ausschläge irgendwelcher Art, Halsschmerzen und dergleichen mehr zeigen. In allen solchen Fällen suche man schleunigst ärztliche Hilfe nach.

Berlin. *R. Wehmer.*

Anstellung s. d. Art. Rechtsverhältnisse des Lehrstandes.

Antwort s. d. Art. Frage.

Apperzeption. Man darf sagen, daß den Begriff der Apperzeption nach Inhalt und Tragweite die praktische Pädagogik herausgearbeitet und der Philosophie wieder bereit gegeben hat. Dies ist ein Verdienst Herbarts und seiner Schule und steht mit der Theorie der „Formalstufen" in engster Beziehung. Der Ausdruck selbst rührt von Leibniz her, ist eine dem Lateinischen fremde Neubildung durch das Französische aperception, gebildet von dem Verbum s'apercevoir = bemerken oder innewerden. Apperzeption setzt schon der Ableitung nach eine „Perzeption" voraus, es faßt auch Leibniz die Perzeption als den Zustand der Seele, durch den Außendinge vorgestellt werden, die Apperzeption aber als die durch Reflexion darauf gewonnene Erkenntnis dieses Zustands: die Perzeption ist ein bloßes Auffassen von etwas, die Apperzeption ein bewußtes Erfassen desselben. Nun geschieht das Erfassen gleichsam durch ein geistiges Werkzeug, also in bezeichnender Weise von innen her. Die Tätigkeit der Apperzeption sondert zwei Teile, die sich durchdringen; im Urteilsakt oder im Satze sind sie ausgesprochen: Das Subjekt ist die zu apperzipierende Vorstellung, das Prädikat die apperzipierende, diese die alte oder gewohnte Vorstellung, die erkennt oder apperzipiert, jene die neue oder ungewohnte, die erkannt oder apperzipiert wird. Hieraus wird klar, daß auf geschickter Einleitung von Apperzeptionen die Kunst jeglichen Unterrichts beruht; das Neue, dem sich frei steigende Vorstellungen zur Apperzeption anbieten, wird innerlich, weil von innen aus erfaßt, und bleibt hängen. Die apperzipierenden Vorstellungsmassen sind Erinnerungen, sie werden als solche Hilfen und Handhaben, mit denen das Neue entgegen genommen und bearbeitet wird. Die Apperzeption hat für das Seelenleben jedes einzelnen eine gewisse Stetigkeit und Festigkeit im Gefolge, gleichwohl ist sie niemals abgeschlossen, sondern erscheint als ein Erzeugnis allmählicher Entwicklung des Geistes. Vergleicht man die Vorstellungen, die sich in der Tätigkeit der Apperzeption gegen einander bewegen, so können beide Teile einander gleich sein; dies ist der Fall, wenn man einen Gegenstand sucht und findet oder ein bestimmtes Ereignis erwartet und erlebt, sie ist die identifizierende Apperzeption. Es kann ferner durch die Apperzeption selbst die apperzipierende Vorstellung, das Allgemeine oder der einigende Begriff erst geschaffen werden; dies ist die schöpferische Apperzeption. Hieher gehört das Erraten, Vermuten und Ahnen, das Gewinnen neuer Gesichtspunkte, die einen Bestand von Erscheinungen zusammenfassen. Große Denker und Dichter, die

Mehrer des Wissens, schaffen dadurch neue Begriffe und bereichern die Sprache. Der dritte Fall ist der weitaus häufigste und für den Unterricht wichtigste. Hier geht die Bewegung vom Allgemeinen zum Besonderen, sie wird durch das subsumierende Urteil vollzogen; unter sie fällt alles Klassifizieren und Ordnen, Begreifen, Beweisen und Schließen, die ästhetische und moralische Beurteilung.

Das sind im wesentlichen logische Gesichtspunkte, die über die Apperzeption namhaft gemacht werden können. Sie greift jedoch auch in das Gebiet des Willens hinüber, der freilich das Material der Vorstellungen, über das unser Bewußtsein verfügt, weder erzeugen noch bereit halten kann, der es aber beherrschen muß, wenn es zu den Zwecken des Denkens überhaupt dienlich sein soll. Unter den auf Grund des psychischen Mechanismus auftauchenden Vorstellungen, die in unserem Bewußtsein oder in dem inneren Blickfelde jeweilig sich zeigen, müssen besondere Vorstellungen ausgewählt werden; da scheint es notwendig, eine verwickelte Gesamtvorstellung zweckmäßig in ihre Teile zu zergliedern, dort muß zu einer gegebenen Vorstellung die passende Ergänzung gesucht, diese Vorstellung muß festgehalten, jene abgewiesen werden. „Worauf es ankommt," ist aus allen diesen Vorstellungen herauszuheben und in den inneren Blickpunkt hinzuleiten, dem bloßen mechanischen Schauspiel der Assoziationen ist innere Sammlung, Aufmerksamkeit, Gedankentätigkeit notwendig.

Literatur: Lange Karl, Dr., Über Apperzeption. 8. Aufl. Leipzig 1903. — Willmann Otto, Dr., Was ist Apperzeption und welchen didaktischen Wert hat dieselbe? Nr. III. 2. der gesammelten kleineren Schriften: Aus Hörsaal und Schulstube. Freiburg 1904.

Prag. *A. Frank.*

Approbation der Lehrbücher und Lehrmittel. Seit Ratichius und Comenius ist lange Zeit hindurch für jede Schulreform bezeichnend geblieben, daß sie mit einer neuen Methode und mit neuen Lehrbüchern begann, daß sie auf diese das größte Gewicht legte, die Persönlichkeit des Lehrers hingegen nur so nebenbei gelten ließ. So verlangte z. B. Ratichius in Cöthen als erstes und wichtigstes Stück der Reform die Einrichtung einer eigenen Druckerei, in der neue Lehrbücher gedruckt werden sollten. Daß auch Comenius im Widerspruch mit sich selbst die Persönlichkeit des Lehrers hinter dem Lehrbuch völlig zurücktreten läßt, mag sich wenigstens teilweise aus dem damals bestandenen Mangel an methodisch vorgebildeten Lehrern erklären, ist aber gewiß teilweise auch auf die übertriebene Wertschätzung der Lehrbücher zurückzuführen; sie sollten nach seiner Ansicht womöglich so eingerichtet sein, „daß sie den Lehrer ganz ersetzen."

Wenn nun auch solche Ansichten dem heutigen Standpunkt der Didaktik als historisch gelten, wenn auch die Didaktik der Gegenwart die Lehrerpersönlichkeit in den Vordergrund stellt, da sie unvergleichlich tiefer und nachhaltiger wirkt als jedes noch so gute Lehrbuch, dieses seine Wirkung erst dadurch ausübt, daß ihm eine tüchtige Lehrerpersönlichkeit Leben verleiht, kann und darf doch anderseits der Wert guter Lehrbücher nicht unterschätzt werden, denn in ihnen ist der Lehrgang fixiert, der einerseits zur Organisation des Lehrstoffs und anderseits zum Lehrverfahren enge Beziehungen aufweist. Von dem Verfasser eines Lehrbuches muß verlangt werden, daß er seinen Gegenstand selbständig beherrsche, ein erfahrener Praktiker sei, der mit dem Unterrichtsziel und mit der Leistungsfähigkeit der Schüler, für die das Lehrbuch bestimmt ist, wohlvertraut sei.

Die Schulverwaltungen wenden demnach den im Unterricht zu verwendenden Lehrbüchern die volle Aufmerksamkeit zu. In Österreich ist die Approbation der Lehrbücher durch gesetzliche Bestimmungen und durch Verordnungen des Ministeriums für Kultus und Unterricht fixiert. Das Gesetz vom 25. Mai 1868 enthält im § 7 folgende Bestimmungen: „Die Lehrbücher für den Gebrauch in den Volks- und Mittelschulen sowie in den Lehrerbildungsanstalten bedürfen nur der Genehmigung der durch dieses Gesetz zur Leitung und Beaufsichtigung des Unterrichtswesens berufenen Organe. Religionslehrbücher können jedoch erst dann diese Genehmigung erhalten, wenn sie von der bezüglichen konfessionellen Oberbehörde für zulässig erklärt worden sind." Und § 8 des Reichsvolksschulgesetzes trifft die Anordnung: „Über die Zulässigkeit der Lehr- und Lese-

bücher entscheidet nach Anhörung der Landesschulbehörde der Minister für Kultus und Unterricht. Die Wahl unter den für zulässig erklärten Lehr- und Lesebüchern trifft nach Anhörung der Bezirkslehrerkonferenz die Landesschulbehörde."

„An den Bürgerschulen trifft (im Sinne des § 19 des Reichsvolksschulgesetzes) die Lehrerkonferenz die Wahl aus den für zulässig erklärten Lehr- und Lesebüchern; auch kann sie Anträge auf Einführung neuer Lehr- und Lesebücher an die Landesschulbehörde richten." Diese Bestimmungen gelten auch für die an Mittelschulen zu verwendenden Lehrbücher; zu bemerken ist, daß ein Wechsel des Lehrbuches im Laufe eines Lehrkurses des bezüglichen Gegenstands nicht stattfinden darf. Der Vorgang bei der Approbation von Lehrbüchern für die Volks-, Bürger-, Mittelschulen, Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten u. a. ist durch Ministerialverordnungen in folgender Weise geregelt: Die Landesschulbehörden lassen die von ihnen in Verhandlung genommenen Lehrbücher von Fachmännern prüfen und legen deren Gutachten, begleitet von ihren eigenen Anträgen, dem Ministerium für Kultus und Unterricht zur Entscheidung vor. Die Approbation eines Lehrbuches wird in der Regel allgemein ausgesprochen und im Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Kultus und Unterricht verlautbart. Wer an den Weg baut, findet viele Meister und auch viele Begutachter, die nicht Meister sind. Daß Begutachter dieser Art zuweilen ein zur Approbation vorgelegtes Lehrbuch sozusagen „um jeden Preis" wegwerfend verurteilen und es zum Fall bringen, erscheint in der subjektiven Natur solcher Kritiker begründet. Hiebei kommt ihnen die Anonymität trefflich zu statten. So wünschenswert es jedem ehrlich strebenden Autor eines Lehrbuches sein muß, objektive Werturteile, Gegenbehauptungen und Gegensätze enthaltend, zu vernehmen, Urteile, die einzig und allein aus der Sache hervorgehen, ebenso wünschenswert wäre aber auch die Beseitigung jener Anonymität. Daß sie möglich und zweckmäßig ist, beweist der Modus der Begutachtung von Lehrbüchern im Deutschen Reich.

In betreff der Stabilität der Lehrbücher traf das Unterrichtsministerium wiederholt Anordnungen, die eine Stabilität der Lehrtexte bezwecken, soweit diese mit dem Fortschritt im Schulwesen vereinbar ist. Mit der Verordnung vom 2. August 1897 hat das Unterrichtsministerium grundsätzliche Bestimmungen in betreff der äußeren Ausstattung (Papier, Format, Druckschrift, Druck, Fibeln, Rechenbücher, Notensatz) der Lehrbücher getroffen.*)

Anträge auf Einführung neuer Lehr- und Lernbücher für den Religionsunterricht in den Volksschulen Preußens bedürfen der Genehmigung des Ministers. Die Anträge sind an die Königl. Regierung zu richten, die sich zunächst mit den betreffenden kirchlichen Behörden zu verständigen und dann erst die Genehmigung des Ministers einzuholen hat.

Die Genehmigung zur Einführung neuer Volksschullesebücher hatte sich der Minister ursprünglich selbst vorbehalten. Seit 1893 hat er jedoch unter Betonung des Grundsatzes, daß in demselben Bezirk auf tunlichste Einheitlichkeit bezüglich der Volksschullesebücher hinzuwirken sei, bestimmt, daß diese Genehmigung durch den Oberpräsidenten zu erfolgen hat. Handelt es sich um die Einführung eines noch nicht ordnungsmäßig zugelassenen Lesebuches, so hat sich die königl. Regierung zunächst mit dem Provinzial-Schulkollegium ins Benehmen zu setzen behufs eingehendster Prüfung des in Frage kommenden Lesebuches nach Anlage, Inhalt und Ausstattung. Ist eine Verständigung beider Behörden darüber erzielt, daß die Einführung vom schultechnischen Standpunkt als zweckmäßig zu empfehlen sei, so hat die königl. Regierung den darauf bezüglichen Antrag mit eingehender Begründung dem Oberpräsidenten einzureichen. In dieser Begründung sind die Umstände darzulegen, die einen Wechsel des Lesebuches notwendig erscheinen lassen, dann aber auch die inneren und äußeren Vorzüge zu erörtern, die zur Wahl des beantragten Buches geführt haben. Die Einführung eines anderen Volksschullesebuches kann nur mit Beginn des Schuljahres erfolgen.

Die bezüglich der Approbation von Lehr- und Lesebüchern an Volks-, Bürger-,

*) Die Anfügung von Annoncen an Lehrbücher, die für den Schulgebrauch bestimmt sind, wurde untersagt.

Mittelschulen, Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, gewerblichen Schulen in Österreich geltenden Bestimmungen finden auch hinsichtlich der Approbation von Lehrmitteln: Vorlegeblättern für den Zeichenunterricht, Bildern für den Anschauungsunterricht, geographischen, historischen und naturgeschichtlichen Darstellungen u. s. w. Anwendung. Für die Beobachtung der auf den Gebrauch von Lehrbüchern und Lehrmitteln Bezug nehmenden Normen ist zunächst der Leiter der Schule, aber auch jeder einzelne Klassenlehrer verantwortlich. In jedem Falle der Außergebrauchsetzung eines nicht approbierten Lehrbuches oder Lehrmittels haben der schuldtragende Leiter der Schule und der betreffende Lehrer oder die betreffenden Lehrer die Anschaffungskosten dieses Lehrbuches oder Lehrmitttels zu ersetzen. Den zur Beaufsichtigung der Schulen berufenen Schulinspektoren wird zur strengsten Pflicht gemacht, sich in fortwährender Kenntnis der zum Lehrgebrauch zugelassenen Lehrtexte und Lehrmittel zu erhalten und sich bei allen Inspektionen die Überzeugung zu verschaffen, daß keine anderen als die für zulässig erklärten Lehrtexte und Lehrmittel im Gebrauch sind. Auf naturhistorische Objekte und physikalisch-chemische Apparate finden obige Bestimmungen in betreff der Approbation keine Anwendung. Buchstabentäfelchen, Setzkasten, Rechenmaschinen und Lehrmittel für weibliche Handarbeiten bedürfen zu ihrer Verwendung in den Schulen keiner Zulässigkeitserklärung seitens des Ministeriums. Landwirtschaftliche Wandtafeln und andere derartige Behelfe für den landwirtschaftlichen Unterricht sowie Stadtpläne, Orts- und Bezirkskarten bedürfen der Approbation durch die Landesschulbehörde.

Bei Benützung der zum Lehrgebrauch zulässig erklärten anatomischen Wandtafeln sind die pädagogischen Rücksichten, die einerseits die Natur der darzustellenden Gegenstände, anderseits das jugendliche Alter der Schüler und Schülerinnen erfordert, fest im Auge zu behalten. Insbesondere ist zu verbieten, daß solche Lehrmittel zur Ausschmückung der Schulräumlichkeiten verwendet, überhaupt außer der Unterrichtszeit zur Besichtigung ausgestellt werden. Für den Musikunterricht geeignete Lehrmittel werden durch das Ministerialverordnungsblatt bekannt gemacht, ohne daß hiedurch der Gebrauch anderer Werke ausgeschlossen ist. Die beim Gesangunterricht zur Verwendung gelangenden Lehrtexte — sowohl die handschriftlichen als die gedruckten — sind jedoch durch die Landesschulinspektoren einer Prüfung vom pädagogischen und vom österreichisch-vaterländischen Standpunkt aus zu unterziehen, nach deren Ergebnis sie erst gebraucht werden dürfen. Liederbücher bedürfen als Lehrbücher der Approbation seitens des Ministeriums." Vgl. auch den Art. „Lehrbücher und Lehrmittel".

L i n z. *Wilh. Zenz.*

Arbeit. Einer der fundamentalsten Angelpunkte in der physischen und moralischen Weltordnung ist die Arbeit. Alle Wissenschaften müssen zu ihr Stellung nehmen, so auch die Erziehungslehre. Vom naturwissenschaftlichen Standpunkt ist Arbeit eine Bewegung infolge eines gestörten Gleichgewichtszustands. Mit der Herstellung des Gleichgewichts ist die Bewegung, daher auch die Arbeit erloschen. So beruht die Arbeitsleistung einer Dampfmaschine wesentlich darauf, daß das Gleichgewicht zwischen dem äußeren Luftdruck und der Spannkraft des auf den Kolben im Dampfzylinder wirkenden Dampfes periodisch gestört wird. In dem lebendigen Organismus ist die Quelle aller Arbeit, „das Freiwerden von Spannkräften infolge der Sättigung chemischer Affinitäten", es sind dies Gleichgewichtsstörungen, welche durch elektrische Vorgänge, Diffusionsbewegung zwischen Blut, Gewebsflüssigkeit und Luft, sowie Änderungen der chemischen Gleichgewichtslage hervorgerufen werden. — Vom physiologischen Standpunkt ist jede Arbeit, ob sie mit den Muskeln oder mit dem Gehirn vollzogen wird, mit gewissen Veränderungen in der Beschaffenheit der arbeitenden Organe verbunden. Diese Veränderungen bestehen hauptsächlich in einer Steigerung der chemischen Prozesse in den Geweben und in einer ungleichmäßigen Blutverteilung, die teilweise durch lebhafteres Zuströmen von Blut zu dem arbeitenden Körperteil, teilweise durch behinderten Blutabfluß infolge von Druck auf die Organe zustande kommt. — In hygienischer Beziehung ist die Arbeit an den Rhythmus von Ermüdung und Erholung gebunden. Bei der geistigen Arbeit werden von den Eiweißkügelchen der grauen Rinde

Stoffe aus dem Blute angezogen und zersetzt; diese Zersetzungsprodukte sollen die Ursache der Ermüdung sein, die auf chemischem Wege zustandekommen; erwiesen ist diese Ansicht jedoch noch nicht. Vielleicht spielen gewisse entstehende Säuren dabei eine Rolle. Ermüdung ist dann eine Vergiftung; die bei der geistigen Arbeit entstehenden Giftstoffe lähmen die Stellen des Gehirns, in dem sie sich bilden, und diese müssen ihre Tätigkeit vorübergehend einstellen. Aber das Gehirn gewöhnt sich an diese Ermüdungsstoffe, die durch die Zellen wieder zersetzt und ausgeschieden werden; es bedarf dazu jedoch der Ruhe, der Untätigkeit. Eine richtige Verteilung von Arbeit und Arbeitspausen, namentlich eine vollkommene Befriedigung des Schlafbedürfnisses, und sodann eine die Leistungsfähigkeit des Organismus nicht übersteigende Arbeitsgröße sind also Bedingungen, deren Erfüllung eine erfolgreiche Tätigkeit des Menschen ohne Gesundheitsstörungen möglich macht.“ — Eine sehr wichtige Rolle bei der Ausdauer in der Arbeit spielt der Beschäftigungswechsel. Wenn nämlich die Ermüdung innerhalb einer Gruppe von Muskeln und Nerven oder innerhalb eines Organs bereits eingetreten ist, kann die Arbeit in einer anderen, bisher intakt gebliebenen Gruppe mit Erfolg fortgesetzt werden, allerdings nur bis zu jenem bald eintretenden Stadium, wo sich durch den Blutumlauf die Ermüdung über den ganzen Körper verbreitet hat. Mäßige körperliche Arbeit kann als Erholung nach geistiger Abspannung wirken, doch ist es individuell verschieden. Unter keinen Umständen ist aber ein regelrechter Turnunterricht oder körperliche Anstrengung unbedingt als Erholung und Gegengewicht gegen geistige Ermüdung anzusehen; eher kann ein solches in Bewegungsspielen, maßvollem Spazierengehen, aber auch nicht selten am besten in völliger Ruhe gesucht werden. Aber selbst auf rein geistigem Gebiete kann die Arbeitstüchtigkeit durch einen angemessenen Wechsel der Beschäftigung wenigstens vorübergehend namhaft erhöht werden. In seelendiätetischer Hinsicht kommt es auch auf den Rhythmus an, in welchem Arbeit und Erholung wechseln. Der tägliche Wechsel von Berufsbeschäftigung und Ruhe, Wachen und Schlafen genügt hier nicht; vielmehr beweist schon die Einführung des Sonntags (Sabbaths) sowie der verschiedenen Feiertage und Ferienzeiten, daß auch eine auf längere Zeiträume berechnete Periodizität not tut, d. h. daß man nach längerer Arbeitskampagne längere Ruhepausen braucht.

In ganz anderen Beziehungen erscheint uns die Arbeit, wenn wir sie nicht vom Standpunkt des einzelnen, sondern der Gesamtheit ins Auge fassen. Die volkswirtschaftliche Arbeit ist das schaffende Prinzip in der menschlichen Gesellschaft; das, was sie schafft, sind Werte; Dinge, denen die Werteigenschaft zukommt, heißen Güter. Die ökonomische Welt äußert sich als eine Zirkulation von Gütern, als Kreislauf der Arbeit zwischen den beiden Polen der Produktion und Konsumtion. Die physische Natur zeigt uns Stoffe und Kräfte in mannigfach wechselnder Durchdringung. Ihr gegenüber steht der Mensch mit seinem vielgestalteten, nicht minder wechselnden Bedürfnisse. Allein Stoff und Kraft, wie sie in der Natur vorliegen, sind noch nicht angemessen dem Bedürfnisse des Menschen. Hier ist der Felsen und der Wald, und der Mensch braucht eine Wohnung; dort hängt die reife Frucht, und seine Hand kann sie nicht erlangen; hier wächst das Korn, allein unzerrieben mundet es nicht, und der Wildbach, seiner Freiheit froh, will noch nicht die Mühlsteine treiben; die tierische Wolle und die Pflanzenfaser sind bereit, die Blöße des Menschen zu decken, allein nicht ohne sein Zutun. Alles harrt einer Umformung, einer Umänderung, um aus dem bloßen Naturprodukt ein Befriedigungsmittel menschlicher Bedürfnisse, d. h. ein Gut zu werden. Die Natur muß eine Revolution erfahren, um aus ihrem selbstischen Dasein herauszutreten und sich dem Bedürfnisse der Menschenwelt zu akkomodieren. Der Antrieb zu dieser Umwälzung muß von dem Menschen selbs ausgehen denn er allein kann die Angemessenheit zwischen den Naturobjekten und seinen Bedürfnissen herstellen, und die Bewegung, welche dies zum Gegenstand hat, ist — die Arbeit. Die Bewegung der Arbeit ist eine zweite Schöpfung — eine Schöpfung von Gütern und Werten. Dinge, die keinen Wert hatten, erlangen durch die Arbeit die Gutseigenschaft; Güter werden durch sie in ihrem Werte gesteigert. Die Natur erschuf das Zuckerrohr und die Rübe —

der Mensch mit seiner Arbeit den Zucker; die Natur den Flachs, die Arbeit Linnen und Hemden; die Natur umgab das Schaf mit dem Vließe von Wolle — der Mensch raubte ihm die Wolle, um sich daraus den Rock zu machen. Ein Zentner Stahl, in Uhrenbestandteile und Federmesserklingen verarbeitet, bekommt einen mehr als tausendfach erhöhten Wert. Dieser massenhaften Produktion entspricht auf der anderen Seite eine ebenso massenhafte Konsumtion; allein weder Produktion noch Konsumtion ist eine absolute; sie ist nicht Erzeugung und Vernichtung von Stoff und Kraft, sondern nur — Metamorphose, wie alle Prozesse in der Welt. Der Wald metamorphosiert sich in ein Brettermagazin, dieses in eine Möbelniederlage; der Felsen metamorphosiert sich in rechtwinklig zugehauene Quadern, diese in das planvolle Haus; Lumpen werden zu Papier. Allein der höchste Zweck und die letzte natürliche Bestimmung aller Wertprodukte ist, von dem Menschen gebraucht und verbraucht zu werden. Das menschliche Bedürfnis hat sie ja ins Dasein gerufen; in der Befriedigung desselben, in der Konsumtion durch den Menschen, erlischt ihre Bestimmung. Allein nicht vollständig; denn aufgegangen in der Bedürfnissphäre der menschlichen Persönlichkeit, sind sie keineswegs in nichts zerflossen; sie dienen vielmehr dazu, um dem Menschen durch Befriedigung seiner sinnlichen Natur zur Betätigung der geistigen, zur Geltendmachung seiner Menschenwürde zu verhelfen. Je mehr die physischen Bedürfnisse des Menschen befriedigt erscheinen, desto mehr eröffnet sich ihm das Gebiet einer neuen höheren Produktion durch Entwicklung und Betätigung geistiger Kräfte. Durch Konsumtion gehen also die volkswirtschaftlichen Werte nicht in das reine Nichts über, sie gehen nur scheinbar in dem Born der durch ihren Gebrauch und Verbrauch befriedigten Persönlichkeit unter, allein nur, um als verjüngte und erhöhte Arbeitslust über die volkswirtschaftlichen Gebiete sich zu ergießen. Die bessere Nahrung, die man dem Arbeiter gibt, stärkt seine Muskeln zu energischerer Arbeitsleistung; die bessere Besoldung, die man dem Beamten, dem Lehrer, dem geistigen Arbeiter gibt, steigert ihre Arbeitslust, setzt sie in die Lage, sich Bücher, Bildungsmittel und durch Teilnahme an erhebenden Erholungen anstatt der drückenden Lebenssorgen geistigen Schwung, ohne den ihre Wirksamkeit schnell auf Null herabsinkt, zu erwerben. So bestätigt sich auch in der ökonomischen Welt der in der physischen unumstößlich geltende Satz, daß in der Natur nichts verloren geht. Dies gilt nicht bloß von der materiellen, sondern auch von der geistigen Konsumtion. Der Mensch lebt nicht bloß vom Brote, er lebt von allem, was seinem Geiste erhöhte Elastizität und produktive Schwungkraft verschafft, was ihn dem erschlaffenden Einerlei des Alltagslebens entreißt. Der Arbeiter muß seinen Sonntag, seine Feste, seine erhebenden Unterhaltungen — muß nicht bloß Brot, sondern auch Spiele haben. — So beruht der wirtschaftliche Kreislauf auf einer beständigen Zirkulation der Werte — nicht nur aus einer Konsumentenhand in die andere, sondern aus der Hand der Produktion in den Rachen der Konsumtion und aus diesem letzteren wieder zurück in die Arbeitshand neuer, erhöhter Produktion. Die wirtschaftlichen Persönlichkeiten sind die Hauptdurchgangspunkte dieses Kreislaufes. Wie die Pflanze mit zahllosen Wurzelfäden ihre Nahrung dem Boden entnimmt, um sie in der geheimnisvollen Werkstätte ihres Organismus höheren Formen zu assimilieren, so konsumiert auch der wirtschaftliche Mensch zahllose Werte, allein nur zu dem Zwecke, um sie, zu höheren Gütern verarbeitet, dem Ganzen zurückzuerstatten. In diesem Empfangen und Geben, in dem Gleichmaß von Genuß und Arbeit liegt eben die große Bilanz des wirtschaftlichen Lebens.

In p s y c h i s c h e r Beziehung ist die Arbeit mit eigentümlichen Gefühlen verbunden, die an den Rhythmus von Ermüdung und Erholung anknüpfen. Jede Arbeit spannt an und ist mit einem gewissen Zwange verbunden, welcher in körperlicher Beziehung von der anhaltenden Anstrengung gewisser Muskelpartien (einförmiges Sitzen, Gehen, Tragen, Heben u. s. w.), in geistiger Hinsicht der vermehrten Tätigkeit der Hirnzellen, in beiden Richtungen endlich von einer einseitigen Erschöpfung der Nerventätigkeit herrührt.

In s i t t l i c h e r Hinsicht kommt die Arbeit als eine Übung in der Selbstbeherrschung und als Betätigung eines starken Willens

in Betracht. Gegenüber dem Müßiggange übt jede Art von Beschäftigung einen gewissen wohltätigen Erziehungseinfluß aus, da sie der natürlichen Unruhe und dem zügellosen Treiben des Zöglings eine Schranke setzt und seine zerstreuten Gedanken in dem Gegenstand der Beschäftigung sammelt. Die selbstlose Hingabe des Menschen an eine Beschäftigung, die ohne Rücksicht auf persönliche Neigung und Stimmung, aus Gehorsam gegen Überlegungen höherer Art durch längere Zeit, oft bis zur Erschöpfung betrieben wird, hat etwas Versittlichendes in sich. Als Schule der ernsten Sammlung, der Ausdauer und Anstrengung, des geselligen Zusammenwirkens in der großen ökonomischen Werkstätte der Gesellschaft, vor allem aber als Schule des sittlichen Gehorsams wird die Arbeit stets eine hervorragende sittliche Bedeutung behalten.

Eben deshalb ist die Arbeit auch in pädagogischer Beziehung ungemein wichtig. Auf ihr beruht in der Erziehung die Methode der Beschäftigung, die man in Arbeitshäusern, Korrektionsanstalten fast ausschließlich anwendet, die aber bei keiner Erziehung wegfallen darf. Für die erste Erziehung des Kindes ist das Spiel (s. d.) das passendste Beschäftigungsmittel. Es wirkt sehr wohltätig, indem es für die zügellosen Bestrebungen des Kindes eine zwanglose Ableitung bietet, und indem es das Kind für die ernstere Arbeit vorbereitet. Man beschäftigt die Kinder, um die innere Unruhe, die in ihnen steckt, abzuleiten und allerlei Unfug hintanzuhalten. So sorgt schon im Hause die Mutter (s. d.) für eine gewisse Beschäftigung der Kinder und wehret den Knaben, um den Ungestüm derselben zu beschwichtigen, kurz, um sich vor ihrer Lebhaftigkeit zu retten. Die Hingabe an eine ruhige, mit der Haus- oder Schulordnung verträgliche Beschäftigung läßt die ungeregelten Begehrungen, welche die Langweile des Müßigganges hervortreibt, nicht aufkommen und erstickt im Keime die Regungen jedes ungebärdigen und unvernünftigen Betragens der Kinder. Selbst an dem Unterricht lernt das Kind arbeiten; denn es wird hiedurch zu einer gewissen Ordnung und Aufeinanderfolge der Tätigkeiten angehalten, „seine Energie in der zweckmäßigen Beherrschung des Gedankenlaufes durch den Willen wächst mehr und mehr und mit ihr auch die Kraft der Selbstbeherrschung zu sittlichen Zwecken.“

Gegenüber dieser so hervorragenden sittlich-pädagogischen Bedeutung der Arbeit hat die Erziehung die beiden Hauptbedingungen derselben: Arbeitskraft und Arbeitslust, ins Auge zu fassen und für die Erhaltung derselben zu sorgen. Jenes geschieht durch sorgfältige Beachtung der hygienischen und seelendiätetischen Vorschriften, dieses durch Angewöhnung zur Arbeit und durch Belehrung über ihren sittlichen und volkswirtschaftlichen Wert. Arbeit ist das Leben; wer nicht arbeitet, lebt nicht — Gott hat uns unsere Glieder und unsere Fähigkeiten gegeben, daß wir sie brauchen — niemand soll sein Pfund vergraben, sein Licht unter den Scheffel stellen, sondern es arbeitend verwerten — durch Arbeit machen wir uns und unsere Mitmenschen glücklich, beteiligen uns schaffend an dem großen Werke der Zivilisation, zu dem jeder sein Teil beitragen soll, da er dessen Segnungen genießt — ... durch Einimpfung solcher Grundsätze wird der Zögling die Arbeit liebgewinnen. Besonderer Reizmittel zum Arbeiten, als da sind: Anstachelung des Ehrgeizes, Heranziehung von Eigennutz wird es dann kaum bedürfen; es wird vielmehr hinreichen, wenn man dem bei dem Kinde so stark hervortretenden Tätigkeitstrieb, der sich anfangs als Spieltrieb äußert, durch Vorsetzung fester Zielpunkte die Richtung auf die ernste Arbeit erteilt. — Was das Ausmaß der täglichen Arbeit betrifft, so wird dieses nach Individualität, Alter und Umständen ein verschiedenes sein. Bei der Arbeit selbst fordere man Pünktlichkeit und Ausdauer und hüte sich vor der falschen philanthropischen Maxime, alle Arbeit in bloßes Spiel zu verwandeln. Nach dem Gesagten kann es uns nicht befremden, daß namhafte Pädagogen, ein Locke, ein Rousseau, ein Niemeyer und andere für die Einführung von Handarbeiten in die Erziehung neben dem eigentlichen Unterricht sich ausgesprochen haben, und daß noch gegenwärtig die Bewegung zu Gunsten der Handarbeit in der Schule fortdauert (s. Handfertigkeitsunterricht).

Literatur: Kraepelin Ew., Über geistige Arbeit. Jena 1894. — Derselbe, Zur Überbürdungsfrage. Jena 1897. — Netschajeff A., Zur Frage über die geistige

Arbeit, Z. f. Schulges. XIII. S. 137. — Weygand Wilh., Über den Einfluß d. Arbeitswechsels auf fortlaufende geistige Arbeit. Leipzig 1897. Dazu die Handbücher der Schulhygiene von Wehmer, Baginsky, Eulenburg-Bach und Burgerstein-Netolitzky.

Lindner-Schiller †.

Arbeitskalender. Von vielen Seiten wird den Schülern die Führung eines Arbeitskalenders empfohlen, welcher eine Art Tagebuch darstellen soll, das sich auf die knappe Angabe desjenigen beschränkt, was das Kind für die Schule zu tun hat. Während der Arbeitskalender lediglich eine Stütze für das Gedächtnis und Übersicht über sämtliche Arbeiten des Schuljahres gewähren soll, hätte das Schultagebuch den Zweck, die Ergebnisse des Unterrichts, wie sie in Tafelbildern fixiert werden, aufzunehmen, es kann aber auch Entwürfe zu Aufsätzen, Übungen im Rechnen und in der Geometrie, Skizzen für den Realienunterricht enthalten. Die regelmäßige Führung eines Arbeitskalenders ist besonders zerstreuten und nachlässigen Kindern zur Pflicht zu machen und soll das Kind genau daran erinnern, bis wann diese oder jene Lektion zu lernen und wann die Aufgaben abzuliefern sind. Löblich ist, wenn nachlässige Kinder vom Lehrer verhalten werden, den Arbeitskalender täglich den Eltern zur Unterschrift vorzulegen, und er kann so ein wirksames Mittel darstellen, ein segensreiches Zusammenwirken von Schule und Haus zu ermöglichen. Wiederholt kommt es in der Schulpraxis vor, daß Eltern selbst den Lehrer ersuchen, einen derartigen Behelf einzuführen, denn nicht selten ist die Klage, daß die Schule zu wenig für die häusliche Beschäftigung der Kinder mit Lernarbeiten sorge, denn viele Kinder „haben" auf Befragen der Eltern „nie etwas auf!" Anderseits kann bei Fachunterricht dadurch eine Überbürdung der Kinder mit Arbeiten vermieden werden, wie sie bei überspannten Anforderungen oder bei mangelhafter Anlage des Stundenplanes herauswächst. Aber auch für den Lehrer selbst empfiehlt sich neben dem Wochenbuch die Führung eines Arbeitskalenders. Dieser wird besonders dann Wert haben, wenn er die Differenzen zwischen dem Angestrebten und tatsächlich Erreichten begründet und bei jeder Partie auf die Quellen, aus denen der Lehrstoff geschöpft ist, hinweist. Für Fachlehrkräfte, welche in mehreren Klassen unterrichten, ist ein solcher Behelf, der in den ersten Jahren der Praxis auch breiter angelegt werden kann, geradezu unentbehrlich und kann dem Lehrer, wenn er seltene und schwierigere Begriffsableitungen, Lokalangaben, statistisches Material, Belebungsstoffe für den Unterricht enthält, später viel Zeit und Mühe ersparen. Eine Reihe von Arbeitskalendern wird insbesondere die erfreuliche Wahrnehmung bestätigen, wie die unterrichtliche Tätigkeit nach manchen Irrungen später immer mehr auf das Wesentliche und Notwendigste sich einschränkt, dieses aber gründlich vermittelt. An höheren Schulen ist jetzt fast überall die Anlage eines Arbeitskalenders notwendig geworden, damit durch genaue Einzeichnung der Termine für Haus- und Schularbeiten ein Zusammenfallen von mehreren schriftlichen Arbeiten auf denselben Tag möglichst verhütet werde.

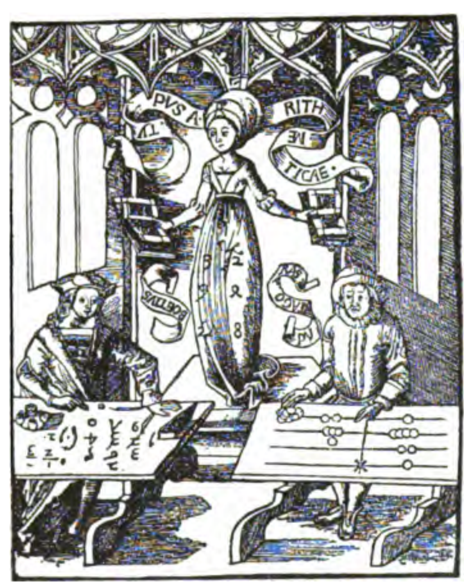
Wien. *Ferd. Frank.*

Archäologie s. d. Art. Schularchäologie.

Arithmetik an den höheren Lehranstalten. Im mathematischen Unterricht der Mittelschulen kommt dem arithmetischen Unterricht eine besondere Bedeutung zu. Dieser schließt sich naturgemäß dem Rechenunterricht an, der drei Ziele verfolgen muß: die im praktischen Leben erforderliche Fertigkeit, die durch Übung im Schließen zu erlangende Ausbildung der Urteilskraft und schließlich die Propädeutik für den mathematischen Unterricht im allgemeinen. Die Arithmetik greift erst in jenem Augenblick in den mathematischen Unterricht ein, in welchem der Übergang zur allgemeinen Zahl, also jener zum Buchstabenrechnen vorgenommen wird. In allen Teilen des arithmetischen Unterrichts muß ein klares Verständnis der Rechenoperationen, der Rechengesetze seitens des Schülers angestrebt werden; es muß auch schon in der Unterstufe dieses Unterrichts die Deduktion der einzelnen in Verwendung kommenden Sätze so gegeben werden, daß sie als für den Schüler überzeugend angesehen werden kann; ferner muß der Lehrer durch fortgesetzte Übung an Beispielen die gewonnenen Sätze zum Gemeingut der Schüler machen. Jedes mechanische Rech-

nen ist vom Unterricht fernzuhalten und auch dann — wenn die Richtigkeit einer Rechenoperation von den Schülern erkannt ist — wird der Lehrer vorteilhaft noch recht oft auf die Begründung der verwendeten Sätze namentlich beim Examen zurückkommen müssen. Bei der Entwicklung der Begriffe und der Gewinnung von Erkenntnissen muß den Schülern gerade im mathematischen Unterricht Gelegenheit geboten werden, mitzuwirken, und der Lehrer wird deshalb der heuristischen Unterrichtsmethode den weitesten Spielraum einräumen. Wie von Didaktikern auf diesem Gebiete mehrfach betont wurde, muß die Deduktion neuer Erkenntnisse an die bereits erlangten sorgfältig angeschlossen werden, damit der ganze Unterricht als eine möglichst zusammenhängende Kette von Erkenntnissen abgewickelt werde. Wenn auch die Mathematik als Wissenschaft rein deduktiver Art ist, so wäre es verfehlt, im mathematischen Unterricht der induktiven Methode zu entraten. Im Gegenteil wird die Vermittlung mancher Lehren der Arithmetik, z. B. der Bruchlehre, anschaulich vor sich gehen müssen, wenn für die sichere und bleibende Auffassung gewisser Rechengesetze eine solide Basis geschaffen werden soll. Aber auch dann, wenn eine derartige induktive Vorbereitung stattgefunden hat, muß daran eine streng wissenschaftliche Behandlung des Gegenstands in deduktiver Form angeschlossen werden. In dem Rechenunterricht, der als propädeutischer Unterricht für den arithmetischen betrachtet werden kann, ist jederzeit dem Kopfrechnen besonderes Augenmerk zuzuwenden und bei den Schülern jede Art von Vielschreiberei fernzuhalten. Auf präzise und korrekte Ausdrucksweise ist sowohl seitens des Lehrers als auch seitens der Schüler Gewicht zu legen. Mit vollem Rechte wird auch in den „methodischen Bemerkungen für Rechnen und Mathematik“, die sich in den „Lehrplänen und Lehraufgaben“ für die höheren Schulen in Preußen finden, der wichtige Satz aufgestellt, daß, wie jeder andere Unterricht, so auch der mathematische sich die Pflege der Muttersprache angelegen sein lassen muß, „ein Gesichtspunkt, der besonders bei der Korrektur der schriftlichen Arbeiten zur Geltung kommt, namentlich für die selbständigeren häuslichen Ausarbeitungen, die in den oberen Klassen neben den regelmäßigen Klassenübungen in der Regel alle vier Wochen zu fordern sind.“

Die wesentlichste Belebung des arithmetischen Unterrichts erfolgt durch fortwährende Lösung von Beispielen und Aufgaben in der Schule und außerhalb derselben; diese müssen instruktiv ausgewählt sein und an Mannigfaltigkeit nichts zu wünschen übrig lassen. Als ganz verfehlt ist der Vorgang mancher Lehrer zu bezeichnen, die eine volle Stunde dazu verwenden, um Beispiele mit den Schülern zu rechnen, von denen eines dem anderen wie ein Ei dem anderen gleicht. Die für den Unterricht erforderliche Frische geht auf diese Weise zweifellos verloren. Der Unterricht wird gewaltig unterstützt durch Aufgaben, welche dem Schüler zur häuslichen Bearbeitung überlassen werden; selbstverständlich müssen diese inhaltlich und ihrem Umfange nach der Fassungskraft und Leistungsfähigkeit des Schülers vollkommen angepaßt sein. Der Lehrer wird auch diese Aufgaben öfters im Laufe



Allegorie der Arithmetik. Zu ihren Füßen Boethius mit einer Zahlentafel und Pythagoras mit einem Zeichenbrett. (Holzschnitt aus: Gregor Reisch „Margarita philosophica“, Straßburg 1504.

eines Semesters einer zusammenfassenden Revision unterziehen und beim Examen den Schülern wohl nicht dieselben, aber ähnliche Aufgaben zur Bearbeitung vorlegen. Erst dann, wenn der Lehrer die Überzeugung gewonnen hat, daß der Lehrstoff, in genügend intensiver Weise durchgearbeitet, zum Gemeingut der Schüler geworden ist, wird er an die Stellung von Aufgaben schreiten, die in der Schule zu bearbeiten sind.

Zur Belebung des arithmetischen Unterrichts im besonderen, des mathematischen Unterrichts im allgemeinen werden auch historische Daten beitragen, welche an geeigneten Stellen dem Unterricht eingefügt werden.

Selbstverständlich werden in der Unterstufe alle Rechenoperationen zuerst an kleinen Zahlen, in der allgemeinen Arithmetik an einfacheren Formen eingeübt werden, bevor man sich schwierigeren Aufgaben zuwendet. Die abstrakteren und tiefergehenden Ausführungen im arithmetischen Unterricht der Oberstufe werden ohne große Anstrengung vom Schüler erfaßt werden, wenn im Unterrichtsbetrieb der Unterstufe die Begriffe gründlich vorbereitet wurden, auf das volle Verständnis der Rechenoperationen hingewirkt und jede beim Rechnen auftretende mechanische Schwierigkeit besiegt wurde.

Sehr beherzigenswert findet der Verfasser dieses Aufsatzes die Worte Max Simons in der „Didaktik und Methodik des Rechen- und Mathematikunterrichts“, (Dr. A. Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen): „Dem Rechenunterricht fällt in den unteren Klassen, was die Ausbildung der Denkkraft betrifft, geradezu die führende Stellung zu, und es wäre hohe Zeit, denselben nur gut dafür vorgebildeten Mathematikern zu übertragen; es ist ein schwerer und anstrengender Unterricht, und gerade diesen gibt man gewöhnlich Elementarlehrern oder dem ersten besten Probekandidaten.“ Es muß im Interesse eines ersprießlichen Unterrichtserfolges in der Mathematik dafür Sorge getragen werden, daß der Rechenunterricht in den unteren Klassen erfahrenen Lehrern dieses Gegenstands und tüchtigen Methodikern anvertraut werde.

Zum Schlusse dieser allgemeinen Erörterungen noch wenige Worte über die Lehrbücher der Arithmetik. Dem Unterricht in den unteren sowie den oberen Klassen der Mittelschule muß unter allen Umständen ein Lehrbuch zu Grunde gelegt werden, das in der Unterstufe mehr den Charakter eines Übungsbuches trägt, in der Oberstufe aber so verfaßt sein soll, daß es den zu erledigenden Lehrstoff in wissenschaftlicher Anordnung bringt.

Was die Didaktik der einzelnen Teile des propädeutischen Rechenunterrichts und des Unterrichts in der allgemeinen Arithmetik und Algebra betrifft, so kann es nicht unsere Aufgabe sein, auf diese in allen Details einzugehen, und wir müssen uns auf nachstehende Erörterungen beschränken: Wenn der Rechenunterricht, in dem die Sicherheit und Zulässigkeit in den Operationen mit bestimmten Zahlen angestrebt werden muß, mit dem darauffolgenden Unterricht in der Arithmetik und Algebra in Einklang gebracht werden und durch den Rechenunterricht eine Vorbereitung und Unterstützung des arithmetischen Unterrichts erfolgen soll, so muß schon im Rechenunterricht auf die mathematische Form eingegangen werden, so auf den Gebrauch der Klammern und der Vorzeichen. Dies wird sich namentlich bei der Wiederholung der Grundrechnungsarten und bei der Behandlung der Lehre von den Brüchen erforderlich erweisen. Wichtig ist es, daß mit dem Unterricht in der Arithmetik und Algebra der Rechenunterricht auf Partien Rücksicht nehme, die im geometrischen und im physikalischen Unterricht von Wichtigkeit sind. Dahin ist in erster Linie das Rechnen mit den unvollständigen Dezimalzahlen zu zählen. Man wird in dieser Beziehung das zu erreichen streben, daß der Schüler durch sorgfältige Überlegung die verläßlichen Stellen eines aus unvollständigen Elementen abgeleiteten Resultats zu bestimmen vermag. Jedenfalls wird dem Schüler die schon vorangegangene genaue Bestimmung des Stellenwertes der einzelnen Ziffern, mit denen operiert wird, beim abgekürzten Rechnen und bei jenem mit unvollständigen Dezimalzahlen wesentlich zu gute kommen.

Im weiteren Verlauf des arithmetischen Unterrichts ist der Schlußrechnung die gebührende Beachtung zu schenken; sie ist es, welche die Lehre von den Verhältnissen

und Proportionen in der wirksamsten Weise vorbereitet. Durch sie wird auch das verständnisvolle Erfassen der Aufgabe seitens des Schülers erreicht werden. In der Behandlung der Algebra wird man dem Grundsatze folgen müssen, daß die neuen Entwicklungen jederzeit an die schon bekannten anzuknüpfen haben. So sind z. B. die vier Rechnungsarten mit allgemeinen Zahlen in ihren einfachsten Formen als allgemeine Darstellungen der an besonderen Zahlen bereits erkannten Gesetze vorzuführen. Besondere Sorgfalt seitens des Lehrers erheischt die Einführung der relativen Zahlen und das Rechnen mit diesen. Sie werden am besten durch Heranziehung von praktischen Beispielen erläutert werden können.

Von der größten didaktischen Bedeutung ist die Behandlung der Gleichungen sowohl in der Unter- als auch in der Oberstufe des arithmetischen und algebraischen Unterrichts. Der Schüler ist daran zu gewöhnen, die hieher gehörigen Aufgaben bis ins kleinste Detail zu analysieren und über die einzelnen vorzunehmenden Operationen vollständige Orientierung zu erwerben. Namentlich ist es die Behandlung der Textgleichungen, welche von Seite des Lehrers die weitestgehende Geduld und Hingabe erfordert; die Mannigfaltigkeit der diesbezüglichen Aufgaben läßt gerade dieses Gebiet sehr instruktiv erscheinen. Der Unterricht in der Arithmetik und Algebra in der Oberstufe soll naturgemäß wissenschaftlich gehalten werden. Es treten in diesem die Erweiterungen des Zahlenbegriffes auf, und zwar durch die Einführung der irrationalen, imaginären und komplexen Zahlen. Diese Einführung muß mit großer Präzision und Klarheit geschehen, wenn sie für den Schüler überzeugend sein soll. Immer ist darauf hinzuweisen, daß Zahlen jeglicher Art das assoziative, kommutative und distributive Gesetz befolgen. Wo immer es möglich ist, soll die praktische Darstellung der Zahlen vollzogen werden.

Wie weit die höhere Schule (Gymnasium, Realgymnasium und Realschule) geeignet ist, an den Errungenschaften der zahlentheoretischen Forschungen zu partizipieren, kann in großen Zügen nicht dargetan werden. Jedenfalls erscheint es geboten, maßhaltend vorzugehen; immerhin kann z. B. der Begriff der Zahlenkongruenz erörtert und von diesem können die einfachsten Anwendungen gemacht werden; ebenso dürfte es sich empfehlen, bei der Auflösung von Gleichungen mit mehreren Unbekannten auf die ersten Elemente der Determinantentheorie Bezug zu nehmen. Zahlentheoretische Anklänge werden auch bei der Behandlung der Lehre vom größten gemeinschaftlichen Maße, vom kleinsten gemeinschaftlichen Vielfachen, von der Teilbarkeit der Zahlen, von der Zerlegung algebraischer Ausdrücke in Faktoren auftreten.

Besondere Sorgfalt ist auf die theoretischen Grundlagen der Lehre von den Logarithmen zu legen; in diese müssen die Schüler mit der größten Genauigkeit und sehr eingehend eingeführt werden. Es muß auch dargetan werden, daß bei gegebener positiver Basis zu jeder positiven Zahl ein Logarithmus gehört, ferner daß man, wie bei den Wurzelgrößen auf zwei konvergierende Zahlenfolgen geführt wird, durch welche der gesuchte Logarithmus mit beliebiger Genauigkeit bestimmt werden kann. Wenn auch diese praktische Berechnung der Logarithmen als eine schwerfällige bezeichnet werden muß, so ist sie doch vom theoretischen Standpunkt einfach und übersichtlich. In der Logarithmotechnik ist der Schüler mit großer Sorgfalt zu unterweisen, und jeder Schritt beim Aufsuchen des Logarithmus einer Zahl oder beim Bestimmen der Zahl aus dem gegebenen Logarithmus ist wenigstens im Anfang, solange der Schüler noch nicht die erforderliche Sicherheit und Fertigkeit erlangt hat, zu überwachen und dessen volles Verständnis seitens des Schülers zu prüfen.

Die vielfache Anwendung der quadratischen Gleichung in mehreren Gebieten soll gelehrt werden. Besonders ist es die algebraische Behandlung geometrischer Probleme, die sogenannte Anwendung der Algebra auf die Geometrie, welche vom Lehrer beachtet werden soll. Auch wird es sich empfehlen, dem Schüler zu zeigen, wie die Lehre von den quadratischen Gleichungen in vorteilhafter Weise auf die Bestimmung von größten und kleinsten Werten der Funktionen angewendet wird; auch auf die geometrischen Methoden zur Bestimmung und Behandlung derartiger Probleme kann ohne Belastung des Schülers eingegangen werden. — Auf die goniometrische Auflösung der quadratischen Gleichungen

kann verzichtet werden. — Jedenfalls ist aber im Unterricht auf jene Gleichungen besonders Bedacht zu nehmen, die sich auf quadratische Gleichungen zurückführen lassen. Während die unbestimmten Gleichungen des ersten Grades genau vorzunehmen sind und auch auf die geometrische Deutung derselben (mit Anwendung der analytischen Geometrie) Bezug genommen werden muß, ist — wenigstens am Gymnasium — von der Lösung unbestimmter Gleichungen zweiten Grades abzusehen, es wäre denn, daß man die Gleichung für die pythagoräischen Dreiecke $x^2 + y^2 = z^2$ in den Unterrichtsbereich einbeziehe.

Die Theorie der Kettenbrüche, so interressant diese auch ist, ist aus den modernen Lehrplänen für Deutschland und Österreich aus guten Gründen ausgeschaltet worden.

Wichtig ist die Lehre von den arithmetischen und geometrischen Progressionen und der Anwendung der letzteren auf Zinseszinsen- und Rentenrechnung. Auch theoretisch ist diese Lehre insofern von hoher Bedeutung, als in dieser der Schüler wieder auf das Vorkommen konvergenter Zahlenfolgen aufmerksam gemacht wird, welche ihm schon bei der Behandlung inkommensurabler Strecken, der Berechnung der Wurzeln und der Logarithmen entgegentraten. Ein weiteres Eingehen auf Gegenstände der algebraischen Analysis ist an den österreichischen Mittelschulen nach den bezüglichen Lehrplänen ausgeschlossen. Für die preußischen Oberrealschulen ist die Behandlung der wichtigsten Reihen der algebraischen Analysis verbindlich. An diesen Anstalten kann — wie der betreffende Lehrplan besagt — je nach den Verhältnissen entweder das arithmetische Pensum durch die Behandlung allgemeiner Lehren von den Gleichungen sowie der Methoden zur angenäherten Lösung numerischer algebraischer und transzendenter Gleichungen oder das geometrische durch die Weiterführung der darstellenden, synthetischen oder analytischen Geometrie erweitert werden. An den preußischen Realgymnasien wird die Arithmetik bis zur Entwicklung des Binomialtheorems für beliebige Exponenten und der einfacheren unendlichen Reihen geführt und die Algebra bis zu den Gleichungen dritten Grades einschließlich.

Was die Behandlung der Kombinationslehre an den höheren Schulen betrifft, so ist es den Zwecken derselben und dem Unterrichtsziel vollkommen entsprechend, wenn diese Lehre auf die Bildung der Komplexionen für die Operationen des Permutierens, Kombinierens und Variierens mit und ohne Wiederholungen und auf die Bestimmung ihrer Zahl beschränkt wird. Dabei sind selbstverständlich die besagten Operationen für den Fall verschiedener und gemeinschaftlicher Elemente vorzunehmen. Zweckmäßig wird es sein, an diese Lehren die Bildung eines Produkts binomischer Faktoren mit einem gemeinsamen Gliede und den binomischen Lehrsatz für ganze positive Exponenten anzuschließen. Es sei an dieser Stelle erwähnt, daß in dem Lehrplan für preußische Gymnasien die Entwicklung des Binominaltheorems für ganze positive Exponenten vorgeschrieben ist, während in jenem für preußische Realgymnasien und Oberrealschulen die Entwicklung des binomischen Lehrsatzes für beliebige Exponenten gefordert wird, eine Forderung, die jene für unsere Realschulen gestellten überschreitet; in diesen Anstalten wird verlangt, daß der binomische Lehrsatz für ganze positive Exponenten entwickelt werde und daß man auf die Eigenschaften der Binomialkoeffizienten insoweit aufmerksam macht, als es das praktische Bedürfnis erfordert; man wird dementsprechend die Symmetrie der Binomialkoeffizienten, deren Anwachsen gegen die Mitte, ihre Darstellung durch Fakultäten und ihre sukzessive Berechnung durch bloßes Summieren in Erwägung ziehen.

Immerhin erscheint es mir von wesentlicher Bedeutung zu sein, auch an jenen Anstalten, an denen die allgemeine Gültigkeit des binomischen Lehrsatzes nicht bewiesen wird, auf diese dennoch aufmerksam zu machen und die Anwendung dieses Theorems auf verschiedene Fälle, z. B. Radizieren zu zeigen, da diese in der angewandten Mathematik oft genug vorkommen.

Die Wahrscheinlichkeitsrechnung kann am Gymnasium und an der Realschule in keiner weiten Ausdehnung gelehrt werden. Jedenfalls erscheinen die Anwendungen dieser wichtigen und interessanten Lehre auf die Theorie der Lebensversicherungen im Mittelschulunterricht auszuschließen. Mit Recht betonen die Instruk-

tionen für den mathematischen Unterricht an Realschulen die Wichtigkeit der Wahrscheinlichkeitsrechnung, wenn in diesen nachstehendes gesagt wird: „Abgesehen von der praktischen Nützlichkeit erweitert die Wahrscheinlichkeitsrechnung den geistigen Horizont der Schüler durch ein neues Feld von eigentümlichen, ihm bisher fremden Begriffen und Schlußformen; eine sorgfältige Auswahl der Aufgaben kann wesentlich zur Weckung des Scharfsinnes der Schüler und zugleich der Vorsicht im Urteilen beitragen."

Max Simon bezeichnet in der früher genannten Schrift die Beseitigung der Wahrscheinlichkeitsrechnung aus dem Lehrplan der Gymnasien leichtlich als das schwerste Vergehen des neuen preußischen Lehrplans gegen den Geist des mathematischen Unterrichts, der verlangt, daß gerade jenen Gebildeten, welche nicht Mathematik studieren, eine Ahnung von dem Umfang und dem Inhalt dieses gewaltigen Kulturfaktors beigebracht wird.

Der Unterricht in der Mathematik im allgemeinen, der Arithmetik im besonderen birgt so viele der Elemente des geordneten logischen Denkens, daß dessen richtiger Betrieb für den zum Manne heranreifenden Jüngling gerade in dieser Beziehung von unschätzbarem Wert und der höchsten Bedeutung ist. Aber hier gilt — wie überall — der Grundsatz des maßvollen Vorganges. Man gehe nicht zu weit, wenigstens nicht so weit, wie es Simon am angeführten Orte angibt. Jedenfalls kann der Verfasser, wenn er auch der Ansicht ist, daß man dem Lehrer, der in der obersten Klasse unterrichtet, einen Rest freien Geisteslebens lassen soll, der Anschauung Simons nicht beipflichten, welche er in folgenden Worten ausdrückt: „Hat man Zeit, was im Gymnasium nur selten der Fall ist, da man dort im Gegenteil oft wird kürzen müssen, so sollte es in das freie Ermessen des Lehrers gestellt sein, mit seinen Schülern zu treiben, was er für angemessen hält." Das wäre ein Experiment, welches nur in wenigen Fällen gelingen dürfte.

Wien. *J. G. Wallentin.*

Armenschule. Armenschulen sind in der Hauptsache die Schöpfung des Pietismus; Francke selbst errichtete 1694 in seiner „Armenschule" eine vorbildliche Anstalt; ihre Hauptaufgabe war die Erziehung zur Ordnung, Reinlichkeit und Tätigkeit; die Kinder sollten zur Arbeit erzogen werden. Pestalozzi begann seine Tätigkeit in der Armenschule und kehrte am Abend seines Lebens wieder zu ihr zurück. Mit der Erziehung zur körperlichen Arbeit suchte er die geistige Ausbildung durch Unterricht zu verbinden; doch wurde nur die Idee segensreich, während es zu praktischen Erfolgen nicht kam. Erst Fellenberg griff jene auf und errichtete in Hofwyl bei Bern eine landwirtschaftliche Armen- und Arbeitsschule, die unter Wehrli (s. d.) in den ersten Dezennien des 19. Jahrhunderts zu großem Ansehen gelangte und in der Schweiz, den skandinavischen Ländern und in Deutschland mannigfach Nachahmung fand. Infolge der Einführung der allgemeinen Schulpflicht und der allgemeinen Volksschule verschwand die Armenschule als solche und sie hat heute keinerlei Bedeutung mehr; nur wird sie bisweilen als Agitations- und Schreckmittel benützt, um in Lehrerkreisen die Besorgnis zu verbreiten, bei Erhaltung der Vorschulen an den höheren Schulen sinke die Volksschule zur Armenschule herab. Da in Deutschland nur etwa 20% aller Schüler Vorschulen besuchen, so kann man die Größe der Gefahr danach bemessen.

Literatur: Dobschall J. G., Fingerzeige zur Fortbildung des Volksschulwesens. Liegnitz 1844. — Zellweger, Die schweizerischen Armenschulen nach Fellenbergschen Grundsätzen. Trogen 1845.

Herm. Schiller †.

Artikulation des Unterrichts s. d. Art. Formalstufen.

Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen. Wenn sich einmal dagewesene Sinnesvorstellungen anscheinend von selbst in unserem Bewußtsein wieder einstellen, folgen sie dabei bestimmten Regeln, die ihren ursprünglichen Verbindungen oder inhaltlichen Beziehungen entspringen. Die Reproduktion einer Vorstellung a ist ihr Wiedereintreten in das Bewußtsein und hat z. B. ihre Assoziation mit anderen Vorstellungen b, c, d zur zeitlichen Voraussetzung; d. h. stand a zu b, c, d schon ursprünglich in bestimmter Beziehung, so hat das Wiederauftreten von b oder c oder d etwa infolge eines neuerlichen Sinneseindruckes auch das Bewußtwerden des Inhalts a als Erinnerungs-

bildes zur Folge. Jene Regeln, nach denen sich die Vorstellungen verbinden und gegenseitig wachrufen, pflegt man als Assoziations-, bezw. Reproduktionsgesetze zu bezeichnen. Gewöhnlich unterscheidet man deren vier: die Verbindung der Vorstellungen kann nämlich zu stande kommen durch Ähnlichkeit, durch Kontrast, durch Koexistenz und durch Sukzession. Da aber die erste und zweite, sowie die dritte und vierte dieser Verbindungen zusammengehören, bezw. einander sehr nahe stehen, so unterscheidet man besser bloß zwei Hauptformen der Assoziation, die äußere und die innere. Jene beruht auf Gewöhnung durch wiederholte Einübung (assoziative Übung), diese beruht darauf, daß die Vorstellungen irgend welche Elemente miteinander gemein haben (assoziative Verwandtschaft). Die aus dem Bewußtsein verschwundenen Vorstellungen bestehen nicht etwa als solche „außerhalb“ oder „unterhalb“ des „klaren Bewußtseins“ fort, sondern sie sind nur als bleibende funktionelle Dispositionen des Bewußtseins zu denken. Jede einmal erworbene Vorstellungsdisposition muß erst durch eine äußere Ursache ausgelöst werden. Der Vorgang dieser Auslösung läßt aber eine psychologische und eine physiologische Deutung zu, da die Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen psycho-physische Vorgänge sind.

Psychologisch betrachtet, erscheint die Assoziation als die wichtigste Wirkung der auf allen Gebieten des geistigen Lebens wiederkehrenden Tendenz der Zustände und Tätigkeiten unseres Bewußtseins, mit den vorangegangenen und gleichzeitigen Bewußtseinszuständen zu verschmelzen. Die Assoziation der Vorstellungen und die Auffassung derselben als eines inneren Vorganges ist (nach Wundt) abhängig von der Apperzeption (s. d. Art.); die Vorstellungsinhalte verbinden sich, weil die einzelnen Akte der vorstellenden Tätigkeit selbst, d. i. der Apperzeption, in einem durchgängigen Zusammenhang stehen. Die Assoziationen sind überall Vorstufen der apperzeptiven Verbindungen und die Apperzeption bringt die Vorstellungen in der Regel in solche Verbindungen, die schon in den Assoziationen derselben vorgebildet sind. Aber ihren Wert erhalten diese Verbindungen doch erst durch den Wahlakt, in welchem die Apperzeption aus einer Mehrheit bereitliegender Assoziationen die geeignetsten auswählt. Für die Formen der Assoziation sind der eigene Inhalt und die äußerlichen Beziehungen der Vorstellungen maßgebend, dagegen werden die Formen und Gesetze der apperzeptiven Verbindungen nur durch jene Handlung der Vergleichung und Auswahl bestimmt, in der das Wesen der aktiven Apperzeption besteht.

Physiologisch erklärt man die Reproduktionen mit der Annahme, daß von allen ursprünglichen (primären) Eindrücken im Zentralorgan ihnen irgendwie entsprechende Spuren zurückbleiben. Wahrscheinlich handelt es sich dabei um funktionelle Dispositionen, indem jede Erregung einer zentralen Sinnesfläche eine Disposition zur Erneuerung dieser Erregung zurückläßt. Eine zentrale Sinneserregung ist ferner geeignet, vermöge einer zurückgebliebenen Disposition eine frühere Erregung ähnlicher Art wieder wach zu rufen; endlich verhalten sich zentrale Sinneserregungen, die oft miteinander verbunden waren, ganz so wie artverwandte Erregungen. Ohne diese günstige Beschaffenheit der Sinneszentren, durch welche die Wiedererweckung früherer Sinneserregungen möglich wird, würden keine Verbindungen zwischen unseren Vorstellungen zu stande kommen.

Die englischen Assoziationspsychologen und mit ihnen Th. Ziehen wollen alle geistigen Prozesse lediglich aus Assoziationen ableiten (s. d. Art. Apperzeption); die Engländer legen hauptsächlich auf die Form der sukzessiven Assoziation Wert, die einzelne von ihnen sogar allein berücksichtigen. Nach Herbart ist die Vorstellung Selbsterhaltung der Seele gegen die störende Wirkung anderer einfacher Wesen; die einmal entstandene Vorstellung beharrt, als Tätigkeit des Vorstellens, unvermindert, aber das vorgestellte Bild wird geschwächt oder auch ganz aufgehoben, wobei sich die wirkliche Vorstellung in ein Streben vorzustellen verwandelt. Dies geschieht stets, wenn entgegengesetzte Vorstellungen gleichzeitig vorgestellt werden sollen. Das Bewußtsein ist die Summe des gleichzeitigen wirklichen Vorstellens. Die Vorstellungen entschwinden aus dem Bewußtsein, indem

entgegengesetzte Vorstellungsinhalte eine Hemmung derselben bewirken, und sie treten wieder ins Bewußtsein, wenn diese Hemmung aufhört. Disparate Vorstellungen hemmen sich nicht, sondern bilden eine Komplikation einfacher Vorstellungen; von den Vorstellungen desselben Sinnes hemmen sich die gleichartigen Bestandteile nicht, sondern verschmelzen miteinander. Die Hemmungen hat Herbart mathematisch zu berechnen gesucht; aber diese Berechnung ist auf einer unhaltbaren Annahme (von der kleinsten Hemmungssumme) aufgebaut. Alles innere Geschehen wird von Herbart in Verhältnisse der Vorstellungen zueinander aufgelöst; so sind nach seiner Auffassung Gefühle die Spannungen, welche die Vorstellungen bei ihrer Wechselwirkung im Bewußtsein erfahren, weil wir uns bekanntlich bei manchen Gefühlen beklommen oder erleichtert finden. Das Aufstreben einer Vorstellung zu möglichst hohem Klarheitsgrade ist nach Herbart das Begehren; das Wesen der Apperzeption endlich besteht in der Verschmelzung einer Vorstellungsmasse mit einer anderen oder genauer: in der Assimilation der neu eintretenden durch eine schon bereitliegende ältere.

Literatur: Wundt, Grundz. d. physiol. Psychol. II[5], S. 374 ff., dem die obige Darstellung oft wörtlich folgt; ferner Grundr. d. Psychol. 6. A. 1904, S. 267 ff. — Ziehen Th., Leitf. d. physiol. Psychol. Vorles. II. u. X. — Ders., „Herbarts Psychologie" in Samml. v. Abhandl. aus d. Geb. d. pädagog. Psychol. u. Physiol. v. Schiller u. Ziehen Bd. III, H. 5.

Schiller-Leclair.

Ästhetische Bildung. Man versteht gewöhnlich darunter den entwickelten Sinn für das Schöne. Die Gefühle, die unsere Vorstellungen begleiten, sind solche des Gefallens (Lust) und des Mißfallens (Unlust); das ästhetische Gefühl entspringt aus der Verbindungsweise der Empfindungen; deren Gefühlston bildet einen sinnlichen Hintergrund, auf dem das ästhetische Gefühl sich erhebt. Die ästhetischen Elementargefühle sind an die Einzelvorstellungen als solche gebunden, die höheren ästhetischen Gefühle sind zusammengesetzte psychische Erzeugnisse, die teils mit anderen Gefühlen zusammengesetzteren Ursprungs verschmelzen, teils zu größerer Stärke entwickelt sind. Die ästhetischen Elementargefühle beruhen wesentlich auf den Zeit- und Raumverhältnissen der Vorstellungen, wobei das Gehör als zeiterweckender Sinn durch die zeitliche Verbindung seiner Vorstellungen, das Gesicht als wichtigstes Organ der Raumanschauung durch die räumliche Beziehung seiner Vorstellungen zu Gefühlen Anlaß gibt; beide Quellen vereinigen sich in der Bewegung; die beiden Grundformen ästhetischer Gefühle, die der Gehörsinn schafft, sind Harmonie und Rhythmus. Beim Gesichtssinn bleibt das ästhetische Gefühl an die räumliche Form der Vorstellung gebunden. Jeder Gegenstand wirkt auf uns ästhetisch durch seine Gestalt. Die beiden Bedingungen ästhetischer Elementarwirkung sind die Gliederung der Gestalten und der Lauf der Bewegungslinien. Bei jener zieht man das Regelmäßige dem Unregelmäßigen vor, und die Symmetrie begegnet uns deshalb in der Regel an den Formen, die eine gewisse ästhetische Wirkung ausüben sollen. Aber um wohlgefällig zu wirken, muß die Symmetrie mit einer reicheren Gliederung der Form verbunden sein. Ein weiteres Moment ist der Lauf der Begrenzungslinien; hiebei sind maßvoll gekrümmte Konturen für die Wohlgefälligkeit des Eindrucks von großem Einfluß und die freie Wiederholung und die Veredlung homologer Teile sind der Schönheit des geometrisch Regelmäßigen unendlich überlegen. Aber seine spezifischen Färbungen erhält das ästhetische Gefühl durch den besonderen Inhalt der Vorstellungen; erst die Belebung der Formen durch den Inhalt vollendet die ästhetische Wirkung; erst dadurch wird es möglich, daß Gefallen und Mißfallen und eine große Zahl einzelner Bestimmungen auseinander treten, die in den Benennungen schön, erhaben, häßlich, niedrig, komisch u. s. w. nur nach ihren wichtigsten Gattungen unterschieden sind. Wir finden etwas schön, wenn wir uns der Verbindung zusammenstimmender Vorstellungen klar bewußt sind. Alle Formen des Gefallens und Mißfallens stehen in enger Beziehung zu den sinnlichen Gefühlen und Affekten.

Die sogenannten höheren ästhetischen Gefühle sind Erzeugnisse der Verbindung ästhetischer Elementargefühle mit intellektuellen Gefühlsformen, logischen,

ethischen und religiösen Gefühlen, und in diese Verbindung treten auch noch sinnliche Gefühle und Affekte ein. Ein vollendetes Kunstwerk spannt unser logisches Gefühl, regt ethische und religiöse Gefühle an, erzeugt Affekte und sinnliche Gefühle, endlich kommen noch ästhetische Elementargefühle dazu. Ein höheres ästhetisches Gefühl entsteht aber nur unter der Bedingung, daß alle diese Elemente zu einer übereinstimmenden und zugleich maßvollen Gesamtwirkung sich vereinigen.

Jede Kunstform wendet sich zunächst an eine bestimmte Gefühlsform, von der aus dann erst die übrigen in Bewegung gesetzt werden. Am unmittelbarsten wendet sich die Dichtkunst an die intellektuellen Gefühle; bei ihr bilden diese den eigensten Inhalt des Kunstwerks, während die Musik solche immer erst aus der Bewegung und Lösung der Affekte erzeugen muß. Aus diesem Grunde suchen diese Künste vor allem sich ergänzend zu verbinden, woraus es sich erklärt, daß die Poesie zur Erweckung der ihrem Inhalt angemessenen ästhetischen Elementargefühle musikalische Formen wählt, Rhythmus und Klangharmonie.

Diesen psychologischen Tatsachen wird die ästhetische Bildung, soweit sie die Schule in ihren Elementen pflegen kann, Rechnung zu tragen haben. Bei der Bedeutung des Inhalts der Ideen für alle ästhetischen Gefühle versteht es sich ganz von selbst, daß der Unterricht von dem Ganzen, d. h. den Gedanken in ihren verschiedenen Modulationen ausgeht, das als das Beherrschende und Bedingende über der Ausbildung der einzelnen Teile schweben muß; die Notwendigkeit der bestimmten Form muß sich daraus für den Schüler ergeben. Bei sprachlichen Aufgaben, also bei Lehrstoff aller Art, sind die Analyse und Herausschälung von Betonung und Wortstellung, Sinnlichkeit der Darstellung, Stillehre, die das Gefühl für Harmonie und Symmetrie, Zweckmäßigkeit und Durchsichtigkeit zur Grundlage hat, Übersetzung, die den wohlverstandenen Gedankengang des Originals in der eigenen Sprache frei reproduzierend zum entsprechenden Ausdruck bringt, die Mittel, durch die schließlich der Weg zum Verständnis der Zusammengehörigkeit des künstlerischen Gedankens und seines Ausdruckes, der künstlerischen Form, gefunden wird. Es kommt hier überall darauf an, das Verhältnis der Teile zum Ganzen oder umgekehrt ebenfalls zu klarer Auffassung zu bringen, wobei die graphische Darstellung oder das Zeichnen gute Dienste leistet. Naturobjekte verdienen im allgemeinen den Vorzug; nur darf der Unterricht sich nicht mit schematischen Bezeichnungen begnügen, sondern er muß zu der Einsicht führen, wodurch erst das Lustgefühl, bezw. die angenehme Wirkung auf den Beschauer entsteht. Dies wird am sichersten erreicht, wenn der Zeichenunterricht (s. d.) mit dem naturwissenschaftlichen Hand in Hand geht und statt des unfruchtbaren Zeichnens nach Schablonen vom Beginn an den Körper zum Ausgangspunkt des Unterrichts macht. Mit der nötigen Belehrung müssen den Schülern schöne und richtige Verhältnisse in Linien, Figuren und Körpern geboten und sie dadurch zum richtigen und ruhigen Sehen und zum richtigen und schönen Darstellen des Gesehenen erzogen werden. Diesen anschaulichen Charakter behält bei der Bedeutung der ästhetischen Elementargefühle der Unterricht durch alle Stufen und Fächer bei, und wenn z. B. in den höheren Klassen von den griechischen Göttergestalten, Tempelbauten und Säulenordnungen die Rede ist, so sollten dem Unterricht nicht bloß überall schöne typische Formen zur Verfügung stehen, sondern er sollte überall auf die Ergebnisse des Zeichenunterrichts zurückgreifen können, namentlich wo es sich um die harmonischen Verhältnisse handelt. Durch analytische Betrachtung muß dem Schüler überall die klare Einsicht erarbeitet werden, auf welcher bei den von ihm zu zeichnenden Formen das geistig ideale Wesen im einzelnen Falle beruht. Auch der geometrische Unterricht, der wohlgefällige geometrische Gebilde und Verhältnisse heranzieht, kann hiebei sehr wesentliche Unterstützung leisten, namentlich, wenn die Schüler genötigt werden, die Gesetze und die darauf führenden Verhältnisse an bloß vorgestellten Figuren und Körpern ohne Hilfe der Zeichnung und des Modells zu finden. Handelt es sich hier um Sehbilder, so dürfen doch auch die Gehörbilder nicht vernachlässigt werden. Das einfachste Mittel in der Schule ist der Gesang (s. Gesangunterricht). An dem einfachen einstimmigen

Liede, am besten dem Volkslied, das dem Schüler aus dem Umgange bekannt ist und das ihm hilfreich immer wieder für seine eigene Reproduktion entgegentritt, wird das Ohr zunächst für die einfachen Tonwirkungen und für den Rhythmus und Takt empfänglich gemacht. Dies wird dadurch erleichtert, daß sich bestimmte Worte mit dem Tone und Rhythmus verbinden; auch wird gerade dadurch schon früh ein Verständnis geweckt für die Übereinstimmung der Töne und ihrer Verbindungen mit den Gefühlen, die in ihnen Ausdruck suchen und finden. Diesem experimentellen Unterricht geht zur Seite eine allmählich sich steigernde theoretische Unterweisung, welche die Tonbildung, die Tonleiter, Treffübungen für die Intervalle, die Akkorde und ihre Übergänge in die Tonarten umfaßt. Bedauerlicherweise ist eine allgemeine pädagogische Wirkung in der Regel nur auf der unteren Stufe möglich, da der Unterricht in den Stimmen, in dem Gehöre und in der Übung und Gewöhnung von Massen unüberwindlichen Schwierigkeiten begegnet. Die Einwirkung auf das Ohr vermittelt den Übergang zur Dichtung, die sich unmittelbar an die intellektuellen Gefühle wendet und zur Erweckung der ästhetischen Elementargefühle musikalische Formen wählt, Rhythmus und Klangharmonie; aus diesem Grunde vermag sie auf alle Schüler ihre Wirkung zu üben. Da nach Goethe jeder rhythmische Vortrag zuerst aufs Gefühl, sodann auf die Phantasie, zuletzt erst auf den Verstand und ein sittlich-vernünftiges Betragen wirkt, müssen dem Schüler zunächst die musikalischen Teile, Versmaß, Reim, Tonmalerei, der eigentümliche Wortschatz und die von der Prosa abweichende Wortstellung verständlich und von ihm empfunden werden. Diese Fragen werden veranlassen, der Phantasie nachzugeben und sie in die Gesetze des logischen Denkens überzuführen und dadurch zu zügeln. Auf diesem Wege werden schließlich auch die höheren ästhetischen Gefühle Nahrung und Klärung finden. Die Grundideen der dichterischen Werke gehen unter der Flagge der Schönheit in Erkenntnis und Willen ein, indem sie Anregungen und Beispiele, Belehrungen und Vorbilder darbieten und der Wille in der Harmonie, die durch das Kunstwerk erzeugt wird, leicht der sich anbietenden Führung folgt. Sinnlichkeit der Darstellung und inhaltsvolle Gedanken, Leidenschaft und das Walten sittlicher Mächte erzeugen durch ihre Verbindung unwiderstehliche Eindrücke. Besonders wertvoll ist dabei, wenn die Schüler die malerischen Beiwörter analysieren müssen, bezw. wenn sie genötigt werden, die Bilder zu beschreiben, die sie sich unter ihnen vorstellen. Eine weitere ersprießliche Tätigkeit wird die Zerlegung des Gedichtes in malerische Szenen oder Bilder sein, die von den Schülern beschreibend und, wenn möglich, darstellend auszuführen sind.

Dieser malerischen Tätigkeit muß die synthetische in dem sogenannten Aufsatze parallel gehen. Denn hier muß der Schüler zu dem Gedanken die entsprechende sprachliche Form finden. In den Schulen der Alten war die ästhetische Wirkung weit bedeutender als bei uns, da hier wirklich die Sprache mit den Gedanken und ihren Nuancierungen in Harmonie gebracht werden mußte; der moderne Mensch hat dazu keine Zeit und infolgedessen dafür kein Gefühl. Nur die Romanen haben auch hier die antike Überlieferung besser gewahrt. Man legt mit Recht auf eine schöne Gestaltung der Schulräume Gewicht. Nur darf man dabei nicht stehen bleiben, und von ihr allein läßt sich keine große Wirkung erwarten. Dunkles Anempfinden hat auf ästhetischem Gebiete keinen großen Wert, so notwendig es als einleitende Tätigkeit ist. Weil man aber regelmäßig dabei stehen bleibt, herrschen auf keinem Gebiete so unklare und verworrene Ansichten wie auf dem ästhetischen, wenn man auch von ihrer bis zu einem gewissen Grade unvermeidlichen starken Subjektivität und dem Einfluß des ganzen Bewußtseinsstands absieht.

Schließlich noch ein Wort über den Turnunterricht. Auch er kann ein wenig dazu beitragen, die ästhetische Bildung, speziell bezüglich der menschlichen Gestalt, wesentlich auf praktischem Wege zu finden, wenn er stets auf gute Haltung, auf eine sogenannte elegante Ausführung der Übungen, namentlich beim Springen und Abspringen von den Geräten hält. Leider wird dieser Seite recht häufig nicht die gebührende Wertschätzung zugewandt.

Literatur: Wundt, Grundzüge der physiol. Psychologie 2, 209 ff. und 727 ff., dem ich meist gefolgt bin. — Vischer F. Th., Ästhetik oder Wissensch. d. Schönen. — Lotze, Gesch. der Ästhetik in Deutschl. München 1868. — Zimmermann R., Ästhetik 2. Tl. Wien 1858 und 1865. — Köstlin C., Ästhetik. Tübing. 1863—69. — Siebeck H., d. Wes. der ästhet. Anschauung. Berlin 1875. — Fechner, Vorschule d. Ästhetik, 2 Bde. — Groos R., Einleit. in die Ästhetik. 1892.

Herm. Schiller †.

Astronomische Geographie s. d. Art. Geographie.

Atmen und Atmungsgymnastik. Der Atmungsprozeß besteht aus den beiden korrespondierenden Akten des Ein- und Ausatmens und wiederholt sich bei einem erwachsenen, ruhig sitzenden Manne sechzehn- bis vierundzwanzigmal in der Minute. Die Atembewegungen sind automatische, d. i. solche, welche sich auf Veranlassung gewisser Reize, hier des Reizes, der durch Mangel an Sauerstoff und Überfluß an Kohlensäure im Blute entsteht, von selbst einstellen, ohne gewollt zu sein. Das Atmen dient zunächst den vegetativen Funktionen, insbesondere der Erneuerung des Blutes in den Lungen; allein durch den Einfluß des Willens kann der ruhige, rhythmisch vor sich gehende Atmungsmechanismus angehalten und derart modifiziert werden, daß das Sprechen und Singen zu stande kommt. Wir sprechen und singen mit dem ausgeatmeten, aus den Lungen kommenden Luftstrome, wobei sich die Lungen wie ein Blasebalg, die Luftröhre wie eine Windlade, der Kehlkopf mit der Mund- und Nasenhöhle wie eine Pfeife mit Ansatzrohr verhalten. Hiebei muß die eingezogene Luft in der Luftröhre gleichsam gestaut und dann langsam nach Erfordernis der Sprachlaute wieder ausgelassen werden. Auch die Abänderungen des Atmungsmechanismus, welche dazu gehören, um gewisse Sprachlaute zu formieren. gehen nach erfolgter Einübung mechanisch und instinktiv vor sich, ohne in die Sphäre unseres klaren Bewußtseins zu fallen. Die wenigsten Menschen haben eine Idee davon, welche Modifikationen des ruhigen, gleichförmigen, rhythmischen Atmens ausgeführt werden müssen, um die Sprachlaute hervorzubringen; ebenso wenig sind sie sich auch der eigentümlichen Ökonomie des Atmens bewußt, die ein Redner beobachten muß, um beim Vortrage einer längeren Periode mit dem eingezogenen Luftquantum sein Auslangen zu finden und hiebei die Atmungspausen mit den logischen und syntaktischen Absätzen der Rede in Einklang zu bringen. Dessenungeachtet hat sich die Pädagogik auch dieses Gegenstands bemächtigt, indem sie ihre Aufmerksamkeit der Atmungsgymnastik zuwendet. Ihr Zweck ist, durch eine rationelle Atmungsweise zur Förderung der körperlichen Gesundheit und Tüchtigkeit beizutragen und zugleich durch die Herrschaft über den natürlichen Atmungsprozeß das Sprechen und Singen zu fördern. Zu diesem Zwecke studiert sie die Größe des Atmungsaufwands beim Aussprechen einzelner Laute und Wörter, da deren Atemgehalt, d. h. die Luftmenge, die zu ihrer Erzeugung verwendet wird, eine sehr verschiedene sein kann (großer Atmungsgehalt der Worte: Ach, hoch, schwach, verweichlicht, Tauschgeschäft u. s. w.) und gibt darnach Vorschriften über das Verhalten beim Sprechen und Singen. Derlei Verhaltungsmaßregeln sind, daß die Atmungspausen mit den Redepausen stets zusammenzufallen haben, daß hiebei größere und geringere Absätze der Rede zu unterscheiden sind, wovon jene dem Punkte, dem Frag- und Ausrufzeichen, diese dem Komma entsprechen, so daß sich die Unterscheidungszeichen der Schrift in Atmungsmarken, d. h. in Zeichen für volle und halbe Atemzüge verwandeln und daß sich nach diesen Verhältnissen die Atembereitschaft zu richten habe.

Die Antwort auf die Frage, wie man beim Reden zu atmen habe, faßt Krusche in folgende Regeln zusammen. 1. Atme bei jeder Redepause und bei jeder Atemmarke, also so oft als es nötig ist für das gute Sprechen und Lesen, d. i. für gute Aussprache, richtige Betonung und sinngemäße Gliederung! 2. Atme in vollen und halben Zügen mäßig schnell und unhörbar ein und gib den Atem ruhig fließend und sparsam aus! Die Befolgung dieser beiden Hauptregeln wird durch den Umstand erschwert, daß nur sehr wenige Kinder es verstehen, langsam und tief einzuatmen, noch weniger aber den Atem anzuhalten und denselben ganz ruhig und geräuschlos ausströmen zu lassen, woraus eben die Notwendigkeit einer planmäßigen Atmungsgymnastik abgeleitet

wird. Zu dieser gehört nun die schon von Kant betonte und durch Schrüber (Zimmergymnastik) näher geregelte Übung des Tiefatmens, welche beiden oben angeführten Zielen der Atmungsgymnastik dienen soll. Die Hauptpunkte beim Tiefatmen sind demnach: 1. Ein mit Bewußtsein vollzogenes langsames volles und tiefes Einatmen, hinlängliches Atemanhalten und ein ruhigströmendes, unhörbares Ausatmen; 2. Eine richtige Anwendung des willkürlichen Atmens beim Sprechen und Lesen. Hiernach zerfallen auch die Atmungsübungen in zwei Gruppen, die man nach Krusche mit turnerischen Namen benennen und in zwei Unterabteilungen zerlegen kann, und zwar:

a) Freiübungen.

1. Atmung ohne Atemhaltung. 2. Atmung mit *a*) kurzer, *b*) verlängerter Atemhaltung. 3. Atmung mit unterbrochenem Ausatmen.

b) Ordnungsübungen.

1. Atmung mit Zählen. 2. — mit Wiederholung eines Wortes. 3. Atmung mit Sprechen und Lesen *a*) von Sätzen, *b*) von Musterstücken.

Bei den Übungen der zweiten Gruppe wird mit dem Atemholen das Sprechen verbunden, und zwar in Form des abgemessenen Zählens. Bei einer Ausatmung wird die Zahlenreihe anfangs bis fünf und dann allmählich bis zwölf durchgesprochen. Auf den weiteren Stufen treten an die Stelle der Zahlen Begriffswörter, Sätze und ganze Lesestücke. — Ohne die Bedeutung der Atmungsgymnastik nach der diätetischen Seite unterschätzen zu wollen, können wir ihr für das gewöhnliche Sprechen keinen besonderen Wert beilegen, weil die von ihr angestrebte Ausbildung einer rationellen Technik der Atemverwendung auf dem instinktiven Wege ebenso gut und ebenso sicher erreicht wird als durch eine planmäßige Anleitung, und es sogar eine zwecklose Belastung unseres für höhere Dinge offen zu haltenden (klaren) Bewußtseins wäre, wenn man an die Stelle des natürlichen (unbewußten) Atmens ein künstliches, durch Vorstellungen vermitteltes Atmen setzen wollte. Nur bei dem Singen, wo ein viel strengeres Haushalten mit dem Atem notwendig ist, wird die Einführung ganzer und halber Atmungsmarken zu empfehlen sein.

Doch auch rein gesundheitlich ist das richtige Atmen in der Schulerziehung von großer Bedeutung. Wenn die Kinder ruhig sitzen, so genügt ein oberflächliches Atmen für den notwendigen Wechsel der Lungengase. Wird dieses aber zur Gewohnheit, so erschlafft Brust- und Zwerchfellmuskulatur und die Kinder werden „engbrüstig" und, was damit zusammenhängt, „kurzatmig". Bei solch oberflächlicher Atmung werden auch die Bluterneuerung und der Blutumlauf mangelhaft, und es treten in den Venen des Gehirns und des Auges leicht Stauungen ein, denen man teilweise das „Schulkopfweh" und die Kurzsichtigkeit zuschreiben will; selbst die Disposition für die Lungenschwindsucht soll durch oberflächliches Atmen erhöht werden. Die Schule muß vor allem durch richtige, der Körpergröße genau entsprechende Subsellien für zweckmäßige Sitzverhältnisse sorgen, das Schreiben beschränken, für Kinder, bei denen eine starke Neigung zu vorgebeugter Haltung mit Zusammendrückung des Brustkorbes vorhanden ist, die Schriftlage finden, die Minusdistanz von Sitz und Subsellie noch erheblich erhöhen. Die Pausen müssen den Schülern zur Benützung nach ihrem individuellen Bedürfnis überlassen werden, militärische Übungen unter Aufsicht, Gänsemarsch im Schulhof u. dgl. ängstliche Veranstaltungen sind zu verbieten, statt dessen den Schülern Spiele aller Art zu gestatten. In Mädchenschulen ist darauf hinzuarbeiten, daß feste Schnürleiber u. dgl. in Wegfall kommen.

Literatur: Die Handbücher der Gesundheitspflege von Wehmer, Baginsky, Eulenburg-Falk, Burgerstein u. a. — Hermann, Grundriß der Physiologie, Berlin 1889. — Usselmann, Handbuch der Hygiene. Wien und Leipzig 1890.

Lindner-Schiller †.

Aufgabe. (Aufgabenbuch). Der Unterricht bedarf zur Einübung und selbständigen Anwendung gewonnener allgemeiner Wahrheiten (Regeln, Lehrsätze u. dgl.) sowie zum Zwecke der Erziehung zur Selbsttätigkeit der Aufgaben. Da aber diese Selbsttätigkeit bei dem Normalschüler regelmäßig nur dann eintritt, wenn sie durch das Unterrichtsverfahren vorbereitet ist, so können nur Aufgaben gestellt werden, die in der Sphäre des Schulunterrichts liegen und durch ihn vorbereitet sind. In

der Schule werden in der Regel die jenigen Aufgaben überwiegen, die mündlich erledigt werden. Doch sind schriftliche Lösungen nicht ausgeschlossen; sie werden hauptsächlich da am Platze sein, wo der Lehrer sich über den Erfolg seines Unterrichtsverfahrens in etwas weiterem Umfange Klarheit verschaffen will. Die Aufgaben haben den Zweck, einmal das unmittelbar im Unterricht Dargebotene (sog. Übungsaufgaben) zum geistigen Eigentum der Schüler zu machen, sodann aber, und dies ist viel wertvoller und wichtiger, die Schüler in der freien Verfügung über größere Vorstellungskomplexe zum Zweck ihrer freien Verbindung, neuen Anordnung und selbständigen Entwicklung zu üben und zu unterstützen (sog. Fortbildungsaufgaben). Die in der Schule gestellten Aufgaben ergeben sich aus dem Gange des Unterrichts, und da der Lehrer sofort durch die Lösungen der Schüler die Belehrung erhält, ob seine Aufgabe richtig gestellt war oder nicht, so erwachsen in der Regel aus den Schulaufgaben keine anderen Nachteile als aus dem Unterrichtsverfahren und der methodischen Kunst des einzelnen Lehrers überhaupt.

Etwas anders ist dies bei den Hausaufgaben, da hier die unmittelbare Belehrung des Lehrers wegfällt, der Schüler ohne Kontrolle arbeitet und die Umgebung Nachteile schaffen kann, die in der Schule wegfallen. Aber auch die Art der Aufgaben ist hier nicht selten durchaus verfehlt, weil sie nicht den Bedingungen entsprechen, unter denen allein eine Erziehung zur Selbsttätigkeit zu erwerben ist. In weiterem Umfange werden gewöhnlich Aufgaben gestellt, die von dem Schüler wesentlich gedächtnismäßig zu lösen sind. Wenn man nun auch zugeben kann, daß solche Aufgaben nicht entbehrt werden können, weil der Schüler auch eine Menge von gedächtnismäßigem Wissen, namentlich in den Sprachen (Vokabeln, Gedichte, Dichter- und Prosaikerstellen), in den dem Wortlaut nach einzuprägenden Sprüchen, Liedern etc. des Religionsunterrichts u. s. w. erwerben muß, so darf man sich doch dabei keiner Täuschung darüber hingeben, daß diese Memoriertätigkeit für die eigentlich erzieherische Aufgabe des Unterrichts nur geringwertig ist. Denn zu diesen Aufgaben ist die Schule völlig entbehrlich, und der Schüler lernt eine Menge von Dingen auf diesem Wege, wozu der Lehrer nicht im geringsten beiträgt. Aber unser höherer Unterricht namentlich bewegt sich noch vielfach in den mittelalterlichen Bahnen, die in England zum Teil heute noch eingehalten werden, indem der Lehrer im wesentlichen nur Aufgaben stellt und diese abfragt, bezw. kontrolliert, während die Klarmachung und Übung außerhalb der Schule durch die sogenannten Tutors erfolgen. Zu den heute fast wertlosen Aufgaben gehören an höheren Schulen die sogenannte Präparation der Schriftstellerlektüre und die häuslichen Übersetzungen in die fremden Sprachen. Jene waren ein geistiges Erziehungsmittel zur Selbständigkeit, solange es noch keine Spezialwörterbücher und keine gedruckten Präparationen und Übersetzungen gab. Heute, wo der Schüler regelmäßig solche Hilfsmittel benützt, sind sie an offenen Anstalten nahezu wertlos; in Internaten mag es etwas anders sein, wenn eine gute Tradition vorhanden ist. Die schriftlichen Hausübersetzungen in fremde Sprachen sind oft unselbständig und von jedem Werte entblößt, wenn, wie das z. B. in Preußen 1892 vorgeschrieben war, sie lediglich als Retroversionen im Anschluß an gelesene Kapitel von Schriftstellern „fast nur Rückübersetzungen" sind. Denn welcher Schüler kann sich der Versuchung entziehen, sie mit Hilfe seines Schriftstellers anzufertigen? Soll die Erziehung zur Selbsttätigkeit gefördert werden, so müssen heute andere Aufgaben gestellt werden. Vor allem kann die zu fordernde gut deutsche Übersetzung in der Schule gelesener, erklärter und übersetzter Stellen in dieser Hinsicht sehr förderlich sein, und die eigene Tätigkeit des älteren Schülers hat hier vortreffliche und recht anstrengende Gelegenheit, das eigene, bessere Können zu beweisen. Sodann können sprachliche Zusammenstellungen, inhaltliche Zusammenfassungen, Charakteristiken mit Angabe der Belegestellen im Schriftsteller und ähnliche Aufgaben nützlich sein. Besonders aber die deutsche Schriftstellerlektüre bietet eine unerschöpfliche Fundgrube passender Aufgaben; Materialsammlungen, Darstellungen des Fortschrittes der Handlung, sprachliche Beobachtungen über die Entwicklung unserer großen Dichter (z. B. die Sprache Goethes im Götz, im Egmont und in der Iphigenie in dialektischer

und die Träger der Handlung charakterisierender Hinsicht), Sammlung und Disponierung der Stellen, mit denen die Charakteristik hergestellt werden kann, etc. gehören hieher.

Schwieriger liegt die Frage der häuslichen Aufgaben für die Volksschule, weil hier die Arbeitsgelegenheit oft nicht in ausreichender Weise beschafft werden kann. Und doch sind sie bei der Stoffmenge, namentlich der großen Fülle des Memorierstoffes, die die Volksschule zu bewältigen hat, und bei der verhältnismäßig kurzen Zeit, die zur Verfügung steht, nicht zu entbehren. Am besten wäre es, man hätte sie nicht nötig. Denn die Selbsttätigkeit, die dadurch herbeigeführt werden soll, kann bis zu der Grenze des schulpflichtigen Alters noch nicht groß sein. Wenn die Beseitigung der Hausarbeit aber nicht möglich ist, so sollten jedenfalls den Kindern, die zu Hause keine entsprechende Arbeitsgelegenheit haben, von den Schulen solche geschaffen werden. Dies wird jedenfalls eine wichtige soziale Aufgabe der nächsten Zukunft sein müssen.

In gesundheitlicher Beziehung sind die Hausaufgaben besonders bedenklich, weil sie, abgesehen von schlechtem Sitze, ungenügender Beleuchtung u. dgl., am leichtesten zur Überbürdung führen. Sonderbarerweise drängt man zur Beschränkung der Schulstunden und Preußen ist hier an den höheren Schulen mit bedenklichem Beispiele vorangegangen. In dem Maße, als die Schulräume gesundheitlich einwandfreier werden und die pädagogische Vorbildung der Lehrer sich erhöht, — leider läßt sich davon noch nicht viel merken —, muß eben gerade umgekehrt vor allem auf den unteren Stufen die Hauptwirkung des erziehlichen Unterrichts in der Schule gesichert werden; die Stundenzahl muß hier also eher erhöht als erniedrigt werden, während die Hausarbeit entsprechend zu vermindern ist. Um die Überbürdung zu verhüten, hat man sogenannte Aufgabentagebücher eingeführt. Man muß aus ihnen die jeden Tag gestellten und gelösten Aufgaben ersehen können und die Lehrer sollen auch stets die von ihnen zur Lösung der gestellten Hausaufgaben in Aussicht genommene Zeit angeben. Tatsächlich haben sich diese Mittel nicht als heilkräftig erwiesen, weil die Lehrer oft diese Zeit willkürlich oder auch irrtümlich bemessen, weil die Berechnung der Zeit rein schablonenhaft erfolgt, endlich aber, weil die Individualitäten der Schüler jede, auch die gewissenhafteste Berechnung zu schanden machen. Auch Nachfragen bei Schülern und Eltern führen oft irre, da diese teils die wirklich verwendete Zeit aus mancherlei Beweggründen nicht richtig angeben, oft auch wirklich nicht angeben können, teils nicht feststellen, meist auch nicht feststellen können, ob der Schüler, wenn er an der Arbeit sitzt, nicht in der Tat geistesabwesend vor Büchern und Heften weilt. Darum bleibt nur ein sicherer Weg, nämlich die Hausaufgaben so zu wählen, daß sie dem mittelmäßigen Schüler keine auffallenden oder gar unlösbaren Schwierigkeiten bieten, und nirgends Forderungen zu stellen, zu deren Erfüllung der Schüler durch den Unterricht nicht ausreichend ausgerüstet ist. Denn solche verkehrte Hausaufgaben haben neben dem ungenügenden Unterrichtsverfahren in der Schule selbst am meisten zu dem schädlichen Privatlehrerunwesen beigetragen. Präzise Fassung der Aufgaben wird wesentlich sein. Ebenso wird mancher Mißbrauch der Hausaufgaben verhütet werden können, wenn die schriftlichen Lösungen vom Lehrer korrigiert und bei der Hefterevision vorgelegt werden müssen. Dabei braucht die Schule durchaus nicht auf die Mitteilungen von Eltern und Schülern zu verzichten; nur muß sie diese sorgfältig wählen und die Angaben stets genau vergleichen. Dabei wird es an zweckmäßigen Winken, Belehrungen und Erfahrungen denjenigen nicht fehlen, die sich nicht für unfehlbar halten und auch von den Eltern zu lernen geneigt sind. Vielleicht empföhle sich dies auch für die Schulverwaltungen bezüglich der sogenannten Ferienaufgaben, in denen man heute nicht vereinzelt ein ganz verkehrtes Verfahren einschlägt, wenn man sie tatsächlich ganz untersagt. Die Eltern sind meist anderer Ansicht, namentlich alle diejenigen, die sich nicht regelmäßig den Besuch eines Seebades oder eines Luftkurortes gestatten können. Gar manche, die dies verstehen, stellen ihren Kindern selbst Aufgaben, weil sie eine bloße „Erholung“ fünf bis sechs Wochen lang nicht aushalten können, ja in der Regel greifen die Schüler nach den ersten Wochen von selbst

zur Arbeit, leider oft zu einer recht verkehrten. Die Schule würde sich hier ein Verdienst erwerben, wenn sie sich wenigstens anleitend und ratend verhielte, und sie müßte sich in diesem Punkte nicht durch ärztliche Übertreibungen und schwächliche Eltern beirren lassen.

Literatur: Schiller, prakt. Pädagog. 3. Aufl. 152. ff., 39 ff., wo auch Lit. angegeben ist, und Schularb. und Hausarb. Berlin 1891. — Winzer in Reins Enz. Handb. d. Päd. 1¹, 171 ff. — Dir.-Konf. Westf. XX, Rheinl. IV und Hannover VI. — Pietzker, Päd. Arch. 30, 93. — Schmidt, Enz. 12, 246 ff.

Herm. Schiller †.

Aufklärungspädagogik. Die Zeit der Aufklärung reicht ungefähr von den Vierzigerjahren des 18. bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts Ihr Ziel ist die Aufstellung der Vernunft als des alleinigen Kriteriums in allen Fragen des Lebens, in der Welt der Gedanken und der Realitäten; das Bestehende soll auf allen Gebieten das Recht seines Bestehens vor dem Richterstuhle der Vernunft nachweisen. In Staat und Kirche, in Wissenschaft und Kunst, in Erziehung und Unterricht verlangt man im Namen der Vernunft ungehinderte neue Wege. Die „natürliche" Theologie beweist aus Vernunftgründen das Dasein Gottes und die Unsterblichkeit der Seele; Gott ist die Weltvernunft, zu deren Abbild der Mensch zu erziehen ist. Darüber hinausgehende Glaubenssätze sind Aberglaube. Zur Konfession darf niemand gezwungen werden, daher Forderung der Toleranz, die aber durchaus nicht mit Achtung der fremden religiösen Meinung zusammenfällt. Staat und Recht, Religion und Kirche, Sprache und Dichtung sind Erzeugnisse der planmäßig verfahrenden Vernunft; damals entstanden die Lehren von den Menschenrechten, der Gleichheit aller und dem Gesellschaftsvertrag (contrat social), die auf die französische Revolution großen Einfluß gewannen. Die Dichtung ging auf Belehrung und Versittlichung aus, die Plastik stellte die Tugenden allegorisch dar, Malerei und Baukunst streben nach strenger Vernunftmäßigkeit. Überall ist man bestrebt, das Historischgewordene durch das Natürliche, Vernünftige zu ersetzen, der Kosmopolitismus tritt an die Stelle der Nationalität, die Herrschaft der Vernunft an die Stelle des Vaterlands. Aus dieser Hochschätzung der Vernunft entsprang das Reformbedürfnis in Erziehung und Unterricht. Denn daß nicht alle Menschen, die doch von Natur gut sind, bei ihrer gleichen Vernunftanlage sittlich und vernünftig wurden, setzte man allein einer naturwidrigen Erziehung, einem verkehrten Unterricht auf die Rechnung. Rousseau predigte diese Lehre in hinreißender, den Verstand durch das Gefühl bezwingender Sprache, und die Gesellschaft ließ sich von seiner Begeisterung und seinem Glauben gefangen nehmen. Reform der Schule wurde die Losung; denn die bisherige Schule mit ihrem überwiegend gedächtnismäßigen Lernen und mit ihrem Wortkultus konnte lediglich verdummen, die Vernunftanlage, statt sie zu fördern, nur hemmen. Davon sind Rousseau, Basedow und Pestalozzi ganz gleichmäßig durchdrungen, einerlei ob es sich um Hofmeistererziehung, niedere oder höhere Schulen handelt. Das neue Unterrichtsprinzip heißt Anschauung, Beobachtung, eigenes Erleben. Pestalozzi errichtete darauf sein System, das keinen geringeren Anspruch erhebt, als die geistige Entwicklung durch die Natur selbst herbeizuführen. Auch der Wille sollte auf rein natürlichem Wege gebildet werden: „alles ohne Zwang;" der Erzieher darf nur der Natur zu Hilfe kommen, den Zögling bei seinen Erfahrungen leiten und unterstützen. Freilich geht es dabei nicht ohne mannigfache sinnreiche Veranstaltungen ab, die bisweilen einer Täuschung verzweifelt ähnlich sehen. Die Hauptwirkung wird aber von dem Beispiel des Erziehers, also im konkreten Leben von Eltern und Lehrern erwartet. Nur Belohnungen sind bei der Willensbildung zulässig, Strafen nur, insoweit sie aus den Handlungen des Zöglings von selbst erwachsen. Die Aufklärungspädagogik hat bedeutende Wirkungen herbeigeführt. Aus Pestalozzis Anregungen und Arbeiten gingen die Volksschule und die Lehrerbildungsanstalten (Seminare) hervor, und in den höheren Schulen fanden die Natur und die Gegenwart mehr Berücksichtigung; auch wurde der Glaube an die alleinseligmachende Kraft der Formalbildung durch die lateinische Grammatik erschüttert und die Gedächtnistätigkeit des Religionsunterrichts machte allmählich einer Lehrweise Platz, bei der das Gemüt wenigstens zu einigem Rechte kam. Die Schulzucht endlich

wurde humaner und allmählich auch mehr nach psychologischen und ethischen Erwägungen gestaltet. Die Männer der Aufklärung (s. Basedow, Campe, Pestalozzi, Rousseau) haben dem geschichtlichen Prinzip in der Bildung zu wenig Rechnung getragen und die Bedeutung der Vernunft für Staat, Kirche, Sprache, Kunst, Dichtung, und vor allem für Erziehung falsch eingeschätzt. Sie haben vielleicht auch da und dort das Nützlichkeitsprinzip zu stark und bisweilen in kleinlicher Weise betont. Aber dies mindert ihre Verdienste im großen und ganzen nicht. Daß die Kinder heute gerne in die Schule gehen, daß diese das kindliche Seelenleben zur Voraussetzung ihrer Arbeit zu machen sucht, daß auch den Bedürfnissen des Lebens Rechnung getragen wird und die Schule eine soziale Einrichtung von großer Bedeutung geworden ist, daß endlich die Lehrarbeit richtiger gewertet wird, ist in der Hauptsache ihr Werk.

Literatur: Die Geschichte der Pädagogik von K. v. Raumer, Schiller H. u. Ziegler Th. — Paulsen in Reins Encyklop. Bd. 1. — Hettner, Litterat.-Gesch. d. 18. Jahrh. Bd. 2.

Herm. Schiller †.

Aufmerksamkeit. Für den Unterrichtserfolg ist die Aufmerksamkeit der zu Unterrichtenden eine der wichtigsten Bedingungen; bei Mangel der allgemeinen Aufmerksamkeit kann das trefflichste Lehrverfahren nur geringe und unsichere Ergebnisse liefern; sie zu erwecken und zu erhalten ist somit das A und Ω aller Lehrkunst. Unser Verhalten zu den unzähligen Eindrücken, die sich beständig in unser Bewußtsein drängen, ist verschieden; weitaus die meisten von ihnen vermögen sich nicht zur Geltung zu bringen, weil es einzelnen infolge ihres starken Gefühlstones gelingt, die Bewußtseinstätigkeit auf sich zu konzentrieren, d. h. weil diesen die Aufmerksamkeit des Vorstellenden zu teil geworden ist. Diese ist somit jener Zustand des Bewußtseins, in welchem es bestimmten Vorstellungen, meist infolge ihres starken Gefühlstones, in höherem Grade zugewandt ist als anderen.

Die Richtung der Aufmerksamkeit auf Wahrnehmungen und Erinnerungsbilder beruht allgemein auf einer von Gefühlen angeregten Innervation, durch welche die einem bestimmten Sinnesgebiete zugehörigen Muskeln gleichzeitig lebhaft erregt werden. Der Lehrer findet in dieser Tatsache oft schon ein äußerliches Mittel, die Aufmerksamkeit der Schüler zu erkennen, an der Spannung nämlich, die namentlich bei jüngeren Schülern in dem Mienenspiele um Augen, Mund und Nase zum Ausdruck gelangt. Freilich wird dieser Punkt meist überschätzt, da der Lehrer doch nur in einzelnen Fällen den Gesichtsausdruck so genau beobachten kann und dabei immer noch Selbsttäuschung möglich ist. Die mit den Vorstellungen verbundenen Gefühle wirken für jene Innervation als innere Reize; der tiefste Grund des Vorgangs aber kann nur in der einem direkten Nachweise sich entziehenden gesamten Anlage und Geschichte des individuellen Bewußtseins gesucht werden, das durch Aufmerksamkeit und Apperzeption das viele Nach- und Nebeneinander zur Einheit zusammenzufassen sucht. Darum bildet sich die Aufmerksamkeit auch erst allmählich aus, und je reicher, je intensiver und mannigfaltiger aber auch je geordneter und verfügbarer der Inhalt des Bewußtseins ist, desto wirksamer und intensiver wird sie. Der Lehrer möge aus dieser Tatsache entnehmen, daß es, je jünger der Schüler ist, desto schwieriger wird, seine Aufmerksamkeit zu erregen und festzuhalten. Im Massenunterricht (s. Art. „Einzel- und Massenerziehung) unserer Schulen ist — daran ändern salbungsvolle Phrasen nichts — die Unaufmerksamkeit bei jüngeren Schülern der normale Zustand, da ihre Erregbarkeit für alle möglichen Reize sehr groß, die Gegenwirkung des Willens aber und die Unterstützung des Lehrers hierin nur sehr gering sind; der Inhalt ihres Bewußtseins besitzt eben noch zu wenig feste Assoziationen. Indem sie sich einem bestimmten Reize völlig hingeben und alle ihre Geistestätigkeit darauf konzentrieren, werden sie für den Unterricht zerstreut. Aber selbst bei reiferen Schülern darf man nie vergessen, daß die Erhaltung der Aufmerksamkeit durch längere Zeit kaum möglich ist, wenn ihnen nicht der Gang des Unterrichts den Kampf gegen die unvermeidliche Ablenkung durch innere oder äußere Reize erleichtert.

Bezeichnet man die intensive, ausschließliche und lustvolle Hingabe an einen ganz bestimmten Vorstellungskreis als das

Interesse für denselben, so kann man mit Recht sagen, daß überall da Aufmerksamkeit vorhanden ist, wo Interesse erweckt wird. Der Unterricht hat schon vorhandene Interessen aufzurufen und neue Interessen zu schaffen. Wenn man oft hört, daß nur die Stärke der Eindrücke für den Grad der Aufmerksamkeit bestimmend sei. so kann dies nur bezüglich der Empfindungen als richtig gelten, insofern davon auch die Stärke ihres Gefühlstones abhängt; bei Vorstellungen und Gedanken, denen die sinnliche Frische fehlt, sind andere Momente maßgebend, darunter die Beziehungen der Vorstellungen zu einander, insbesondere ihr Gegensatz. Aber auch hier spielt das Gefühlsleben eine tiefeingreifende Rolle. Wahrscheinlich ist überall, selbst da, wo wir uns dessen nicht bewußt werden, die Erinnerung an Lust- oder Unlustgefühle, die den Ablauf der betreffenden Vorstellungen begleiteten, und somit eine größere oder geringere Wertschätzung für den Grad des Interesses und der Aufmerksamkeit ausschlaggebend. Aber ebensosehr beeinflussen Anlagen und beabsichtigte oder unbeabsichtigte Einwirkungen der Umgebung sowie die Erziehung (Gewöhnung) in Haus und Schule die Richtung des Interesses. Überall aber wirkt der durch das Gefühl unmittelbar oder mittelbar beeinflußte Wille entscheidend mit. Daher sind die Bezeichnungen willkürliche und unwillkürliche Aufmerksamkeit mindestens mißverständlich. Im letzteren Falle wird die Richtung der Apperzeption unmittelbar durch die ihr gebotenen Vorstellungen selbst bestimmt, unter denen in der Regel eine durch ihre Intensität oder durch ihren Gefühlston so sehr bevorzugt ist, daß die Apperzeption einer anderen gar nicht in Frage kommen kann. Bei der willkürlichen Aufmerksamkeit dagegen findet ein Wettstreit zwischen mehreren Vorstellungen statt, und wir empfinden nur die Apperzeption einzelner unter ihnen als eine Handlung, die durch Wahl, also durch den Willen bestimmt wird. Erst dadurch werden wir uns ihrer als unserer Tätigkeit bewußt; tatsächlich aber ist diese in beiden Fällen vorhanden und nur quantitativ verschieden. Wie jede Willenstätigkeit ist auch die Aufmerksamkeit einer Entwicklung fähig, weil sowohl die zugehörigen Nervenbahnen allmählich eingeübt, als auch die Fähigkeit, mit der Aufmerksamkeit vieles zu umfassen, erhöht werden kann. Durch Übung lernt man nicht nur rasch auffassen, sondern auch rasch von einem zum anderen übergehen, rasch sich Ziele stecken und Entschlüsse fassen. Für den Unterricht entsteht daraus die Forderung, allen Lernstoff, der an den Schüler herangebracht werden soll, so zu wählen, daß er leicht sowohl passive als aktive Apperzeptionen (s. d. Art.) erweckt, sodann aber diesen Stoff so klar zum Verständnis zu bringen, daß dadurch Lustgefühle erweckt werden, wie sie stets mit völliger Klarheit der Vorstellungsreihen verbunden sind. Altes und Neues, Nahes und Fernes, Leichtes und Schweres, völlig Klares und nur Angedeutetes müssen in richtigem Wechsel erscheinen. Bleibt der Unterricht unter dem geistigen Niveau der Klasse, so erweckt er Unlust, verweilt er zu lange bei bekannten Dingen, so erzeugt er Langeweile. Aber auch mehr passives Aufnehmen und rege Selbsttätigkeit müssen in angemessenem Wechsel, und zwar mit Überwiegen der Spontaneität eintreten; denn bloße Rezeption macht den Schüler bei einiger Dauer verdrossen und gleichgültig, während Selbstfinden Befriedigung schafft und dadurch das Interesse sichert.

Wenn man den Schüler auffordert, aufmerksam zu sein und Drohungen u. dgl. hinzufügt, verlangt man von ihm, er solle in seinem Bewußtsein alles zurückdrängen, was nicht zu dem in Behandlung stehenden Vorstellungskreise gehört. Dazu bedarf es aber einer starken Anspannung des Willens; es ist daher, wie schon bemerkt wurde, bei kleineren Schülern überhaupt nicht, bei größeren nur nach beharrlicher Gewöhnung und mit starker Einschränkung der geläufigen Anschauungen ein sicherer Erfolg zu erwarten. Am ehesten wird dieser zu erzielen sein, wenn in den Schülern gefühlsstarke Vorstellungen geweckt und zur Entfaltung gebracht werden. Je reicher das Vorstellungs- und Gefühlsleben des Schülers wird, desto leichter ist es, in ihm auch für nicht mehr neue Vorstellungskomplexe das Gefühl der Wertschätzung zu wecken, indem etwa durch Abänderung der darauf bezüglichen Denkprozesse der fehlende Reiz stofflicher Neuheit ersetzt wird. Auf der zunehmenden Entwicklung gerade dieser Fähigkeit beruht überhaupt

die Möglichkeit, sich immer wieder denselben Vorstellungskreisen zuzuwenden und sich immer mehr in dieselben zu vertiefen. Praktisch wird sich daraus die Folgerung ergeben, daß auf unteren Stufen Abwechslung innerhalb der Lehrgegenstände und Vorstellungskreise anzustreben ist, während sich in höheren Klassen mehr eine zusammenhängende Betrachtungsweise sowohl für die Reihenfolge der Lehrstunden, als auch der Lernprozesse innerhalb dieser empfiehlt. Äußere Mittelchen, die insgemein empfohlen werden, wie lautes Sprechen, bestimmte Zeichen, Kommandoworte, Aufstehenlassen u. dgl., haben nur geringen Wert, weil sie sich zu rasch abnützen, die Quelle der Unaufmerksamkeit meist gar nicht treffen und den Lehrer zu der falschen Auffassung verleiten, daß er die volle Aufmerksamkeit seiner Schüler besitze. Auch die methodisch richtige Stellung der Fragen an die ganze Klasse kann kaum auf besseren Erfolg rechnen, und der Ratschlag, den Unterricht interessant zu machen, ist leichter gegeben als befolgt. (Vgl. d. Art. Lehrgabe, Lehrkunst.) Körperliche Abspannung und Ermüdung des Gehirnes können die Aufmerksamkeit überhaupt aufheben; anderseits wird sie durch Anschaulichkeit und Annehmlichkeit des Unterrichts (s. beide Art.) mannigfach gefördert. Aber sich darauf zu verlassen, daß, wenn der Unterricht diesen Bedingungen zu entsprechen sucht, nun auch allgemein die gewünschte Wirkung eintreten werde, ist zu optimistisch; die Ausnahmen dürften da wohl zahlreicher sein als die Fälle, die der vermeintlichen Regel folgen.

Literatur: Wundt, Grundz. d. physiol. Psychologie II[4], S. 266 ff., ferner: Grundr. d. Psychol. 6. A. 1904, S. 244 ff. — Külpe, Grundr. d. Psych. § 72—76. — Münsterberg, Beitr. z. experim. Psych. H. I u. II. — Ziehen, Leitf. d. physiol. Psych., 12. Vorl. — Dohrn, D. Probl. d. Aufm. 1876. — Münch, W., Geist des Lehramtes 1903, S. 324 ff. — Mosso, D. Ermüd. S. 178 ff. — Walsemann, d. Interesse 1884. — Ziegler Th., D. Gefühl, 2. A. S. 47. — Groos K., D. Spiele d. Mensch. 1889, S. 180 ff. — Ders., D. Spiele d. Tiere 1896, S. 210 ff. — Ribot Th., Psychologie de l'attention 1888.

Schiller-Leclair.

Aufnahme der Schüler und deren Abgang von der Schule. „Die Schulpflicht beginnt mit der Schulfähigkeit, das heißt der leiblichen und geistigen Befähigung unterrichtet zu werden, und schließt mit der Zeit, wo die Schule ihre notwendigste Arbeit erfüllt hat und das praktische Leben seine Ansprüche an die Schule geltend macht." (K. A. Schmid, Enzyklopädie, VIII.) Auf dem Wege der pädagogischen Erfahrung hat man erkannt, daß geistig und körperlich normal entwickelte Kinder ohne Schaden für ihre Gesundheit und mit Erfolg vom vollendeten sechsten Lebensjahr an die Schulbildung in sich aufnehmen. Die Schulhygiene macht dazu allerdings zwei wichtige Vorbehalte, welche die genügende Entwicklung des Kindes zu diesem Zeitpunkt überhaupt und einen Übergang von der Ungebundenheit des bisherigen Lebens in die Straffheit und zugleich mehr oder weniger anstrengende Arbeit der Schule betreffen. Es wird verlangt, daß die in die Schule aufzunehmenden Kinder durch einen Arzt untersucht und die kranken, kränklichen und geistig minderwertigen wie auch schwächlichen Kinder zurückgestellt oder in besonderen Klassen oder Schulen sogleich oder später gebracht werden und daß Kinder, welche übermäßig weite Schulwege (in den Alpen bis zu drei Stunden) haben, auf ein Jahr zurückgestellt werden. Der zweite Vorbehalt betrifft die Art der Schulung in der Übergangszeit, bezw. im ersten Schulalter bei Einführung nach vollendetem sechsten Lebensjahr. Es wird verlangt, daß die Arbeitszeiten verkürzt werden, daß Pausen eingeschoben und ein mehr allmählicher Übergang zur andauernden Sitzarbeit und geistigen Leistung stattfinde. Es soll der Unterricht in Halblektionen zerlegt werden, reichliche Abwechslung im Stehen und Sitzen eintreten und viel Spiel und freie Bewegung außerhalb des Unterrichts zu ihrem Rechte kommen. — In den meisten Kulturstaaten ist jetzt das zurückgelegte sechste Lebensjahr für die Aufnahme in die Schule maßgebend. In Preußen ist wohl nach dem allgemeinen Landrecht vom Jahre 1794 und der Kabinettsordre vom 14. Mai 1825 das vollendete fünfte Lebensjahr als Beginn der Schulpflicht festgesetzt, doch wurde auch hier durch spätere Verordnungen in den meisten Provinzen das vollen-

dete sechste Lebensjahr als Anfang der Schulpficht bestimmt. In einzelnen Provinzen beginnt die Schulpflicht für die Kinder, welche bis zu einem Kilometer vom Schulhaus entfernt wohnen, mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres, für die übrigen mit dem auf die Vollendung des siebten Lebensjahres folgenden Aufnahmstermin. In Österreich wurde schon durch die Allgemeine Schulordnung der Kaiserin Maria Theresia vom 6. Dezember 1774 angeordnet, daß die Kinder vom sechsten Lebensjahr an die Schule besuchen sollen, und Kaiser Josef II. führte dazu den Schulzwang ein. Diese Bestimmung enthält auch die politische Schulverfassung vom 11. August 1805 und das Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869. Auf Grund der Schulgesetznovelle vom 2. Mai 1883 beginnt die Schulpflicht in der Bukowina erst mit dem vollendeten siebenten Jahre und in Görz, Gradiska und Krain kann ausnahmsweise mit Rücksicht auf die besonderen Terrain- oder klimatischen Verhältnisse der Beginn des Schulbesuches auf das vollendete siebente oder achte Lebensjahr verlegt werden. In Dänemark, Norwegen, Schweden und Württemberg beginnt die Schulpflicht mit dem vollendeten siebenten Lebensjahr. In Österreich ist jeder öffentlichen Volksschule ein Schulsprengel (in Preußen örtlicher Schulbezirk genannt) zugewiesen, welchen die zu der Schule eingeschulten Ortschaften, Ortschaftsteile oder einzelne Häuser bilden. Maßgebend für die Abgrenzung der Schulsprengel sind in der Regel die Grenzen der Gemeindegebiete, soweit nicht zum Behufe der Erleichterung des Schulbesuchs die Zuweisung einzelner Gemeindeteile an die Schule einer benachbarten Gemeinde zweckmäßig erscheint. Die Einschulung hat den Zweck, sämtlichen innerhalb des Schulsprengels wohnenden schulpflichtigen Kindern die Möglichkeit der Aufnahme in eine Schule und der regelmäßigen Teilnahme am Unterrichte derselben zu sichern. Da die Ortsschulbehörde nach der Schul- und Unterrichtsordnung vom 20. August 1870 dem Schulleiter rechtzeitig vor Beginn des Schuljahrs ein Verzeichnis sämtlicher schulpflichtigen Kinder zu übermitteln hat, so nimmt der Ortsschulrat die Aufzeichnung aller im schulpflichtigen Alter stehenden Kinder ohne Unterschied der Konfession und Heimatsberechtigung in den Landgemeinden von Haus zu Haus vor (Konskription, Schulbeschreibung). Die Pfarrämter haben zu diesem Zwecke dem Ortsschulrate entsprechende Auszüge aus der Kirchenmatrik zu übergeben und die Besitzer von Fabriken, Gewerben u. s. w., wo Kinder mit Arbeit beschäftigt sind, ein Verzeichnis dieser Kinder. Wer ein Kind der Aufzeichnung entzieht oder bezüglich desselben falsche Angaben macht, wird mit einer Geldbuße von 2 bis 40 Kronen (bei Zahlungsunfähigkeit ein bis vier Tagen Einschließung) belegt. Alle schulpflichtigen Kinder werden behufs Evidenzhaltung der gesamten schulpflichtigen Jugend in ein Verzeichnis eingetragen, in welches auch jene Kinder aufgenommen werden, welche wegen eines geistigen oder körperlichen Gebrechens die öffentliche Schule nicht besuchen können, welche zu Hause, in einer Privatanstalt oder in einer Fabriksschule unterrichtet werden, und jene, welche bereits einer höheren Schule angehören. (Schulmatrik s. Amtsschriften). Den Eltern oder deren Stellvertretern obliegt es, die schulpflichtigen Kinder an einem der drei letzten Tage vor Beginn des Schuljahres in die Schule zu bringen und in die Liste der schulbesuchenden Kinder eintragen zu lassen, wobei die Vorlage des Tauf-(Geburts-) Scheines und des Impfzeugnisses gefordert wird. Werden Kinder, für welche kein Befreiungsgrund vorliegt, binnen der ersten 14 Tage des Schuljahres zur Aufnahme in eine öffentliche Volksschule nicht angemeldet, so werden die Eltern oder deren Stellvertreter vom Ortsschulrat an ihre Pflicht erinnert. Bewerkstelligen sie nicht binnen weiteren drei Tagen die Aufnahme des Kindes in die Schule, so verfallen sie einer Geldbuße von 2 bis 10 Kronen (bei Zahlungsunfähigkeit Einschließung bis zu 24 Stunden). Die Aufnahme in die Schule findet in der Regel nur zu Beginn des Schuljahrs statt. In Deutschland erfolgt die Aufnahme (dort Einschulung genannt) am letzten Wochentag der Osterferien, bezw. der Herbstferien, und bei Schulen mit Sommerschuleinrichtung (einklassige Schulen, welche in der Zeit vom 1. Mai bis 1. November nur vormittägigen, während der übrigen Jahreszeit aber ganztägigen Unterricht haben) am ersten Wochentag im Monat Mai. Jedes schulpflichtige Kind hat

in der Regel die Schule jenes Sprengels zu besuchen, in dem sein Wohnhaus liegt. Sind in einem Orte mehrere Schulen vorhanden, so kann nur in besonderen Fällen mit Bewilligung des Ortsschulrats das Kind eine andere Schule besuchen, während in einem solchen Falle in Preußen den Eltern die freie Wahl der Schule ohne Rücksicht auf die Konfession zusteht. (Ministerialerlaß vom 29. November 1862, 24. September 1870). Dem im Schulsprengel wohnenden Kinde kann jedoch die Aufnahme in die Schule seines Sprengels, wenn es das schulpflichtige Alter erreicht hat, falls nicht etwa ansteckende Krankheiten oder ekelerregende Gebrechen entgegenstehen, nicht verweigert werden. Anders verhält es sich mit Kindern, welche außerhalb des Schulsprengels wohnen. Diese dürfen mit Bewilligung des Ortsschulrats nur insoweit Aufnahme finden, als dadurch keine Überfüllung der Lehrzimmer herbeigeführt wird. Wenn die höheren Schulbehörden in Ausnahmsfällen genötigt sind, die Aufnahme fremder Schulkinder in eine Schule anzuordnen, so ist das Einspruchsrecht der Schulgemeinde gegen die Aufnahme derselben an die Voraussetzung geknüpft, daß hiedurch die Anzahl von 80 Schulkindern in einer Klasse überschritten wird und daß die Raumverhältnisse der Schulzimmer nur für die Schulkinder der Gemeinde ausreichen (Verw.-G.-H.-E. 9. Dezember 1886). Kinder, welche bei Beginn des Schuljahres zwischen dem fünften und sechsten Lebensjahre stehen, können nur mit Bewilligung des Ortsschulrats aufgenommen werden. Diese Bewilligung darf jedoch nur Kindern erteilt werden, welche geistig und körperlich reif sind, und auch nur dann, wenn dadurch die gesetzliche Schülerzahl nicht überschritten wird. Zur gastweisen Aufnahme von Schulkindern ist weder der Ortsschulrat noch die Schulleitung berechtigt, während dies in Preußen mit Genehmigung des Schulvorstands oder der Schuldeputation erfolgen kann. Eine Aufnahme während des Schuljahres findet nur bei Übersiedlungen statt. Da den Hausierern und solchen Personen, welche im Umherziehen gewerbliche Verrichtungen betreiben, verboten ist, Kinder unter 14 Jahren mit sich zu führen, so dürfen die Schulleitungen solchen vorschriftswidrig auf die Wanderung mitgenommenen schulpflichtigen Kindern den Schulbesuch nicht gestatten, sondern müssen die Bücher, in welchen sich die Eltern den gelegentlichen Schulbesuch ihrer Kinder bestätigen lassen, abnehmen und der politischen Behörde wegen Abstellung dieses Unfuges übermitteln. (Ministerialerlaß vom 16. Mai 1895, Wien). In die erste Klasse der dreiklassigen Knaben- und Mädchen-Bürgerschulen in Österreich, welche eine über das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende Bildung mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gewerbetreibenden und Landwirte zu gewähren haben und die Vorbildung für die Lehrerbildungsanstalten und für jene Fachschulen vermitteln, welche eine Mittelschulbildung (Gymnasium, Realschule) nicht verlangen, werden ohne weiteres jene Kinder aufgenommen, welche durch Schulnachrichten oder Zeugnisse den Nachweis liefern, daß sie mit genügendem Erfolg den fünften Jahreskurs irgend einer allgemeinen Volksschule besucht haben, sohin im Alter von 11 bis 14 Jahren stehen. Kindern, welche vor Schluß des Schuljahres das 14. Lebensjahr vollenden und von welchen die Erreichung des Lehrzieles der Bürgerschule nicht zu erwarten steht, kann die Aufnahme in die erste Klasse versagt werden. Kinder, die in einzelnen Gegenständen (Religion, Unterrichtssprache, Rechnen) nicht die Note genügend aufweisen, haben sich einer Aufnahmsprüfung zu unterziehen, wie auch solche Kinder, die eine Privatvorbildung genossen haben. (Ministerialerlaß vom 12. Juni 1903). In die 1903 eingerichteten „einjährigen Lehrkurse" (4. Klasse der Bürgerschulen) können nur solche Kinder aufgenommen werden, welche bereits schulmündig sind und die Bürgerschule vollständig absolviert haben. Mit den österreichischen Bürgerschulen stehen in Preußen in gleicher Kategorie die sogenannten Bürger-, Mittel-, Rektor-, höhere Knaben- oder Stadtschulen und teilweise auch die höheren Mädchenschulen, welche allgemeinen Bildungszwecken dienen und weder zu den höheren Schulen noch zu den öffentlichen Volksschulen, noch zu den Fach- und Fortbildungsschulen gehören und auch in keinem Falle durch Verfolgung höherer Unterrichtsziele die Volksschule benachteiligen dürfen. Sie bestehen neben den Volksschulen des Ortes und haben fünf aufstei-

gende Klassen, nehmen also Kinder im Alter von 9 bis 14 Jahren auf. Es können aber auch die Oberklassen einer sechsklassigen Volksschule nach dem Lehrplan dieser Mittelschulen arbeiten. Nähere Bestimmungen über die Aufnahme in diese Schulen bestehen nicht (allgemeine Bestimmungen vom 15. Oktober 1872, Ministerialerlaß vom 6. Oktober 1886, Gesetz vom 11. Juni 1894, Berlin). Die Dauer der Schulpflicht ist sehr verschieden. In Baden, Elsaß-Lothringen, in den freien Reichsstädten, Norwegen, Preußen, Sachsen und den thüringischen Staaten haben die Kinder 8 Jahre, in Bayern, Dänemark, Frankreich, Schweden, in der Schweiz, Württemberg 7 Jahre, in Ungarn 6 Jahre, in Griechenland 4 und in Italien 3 Jahre die Schule alltäglich zu besuchen (Alltags-, Werktagsschule). Nebstbei haben die Kinder in Baden und Dänemark noch 2 Jahre, in Bayern, in der Schweiz und Ungarn 3 Jahre und in Württemberg 4 Jahre einen verkürzten Unterricht zu besuchen (Fortbildungs-, Wiederholungsunterricht, Feiertagsschule). In Österreich dauert die Schulpflicht nach dem Reichsvolksschulgesetze vom Jahre 1869 acht Jahre. Auf Grund der Schulgesetznovelle vom Jahre 1883 wurde in der Bukowina, in Dalmatien, Istrien und Krain die Schulpflicht auf sechs Jahre eingeschränkt und in Görz und Gradiska kann der Landesschulrat für einzelne Schulsprengel, wo es die Ortsverhältnisse erheischen, die Schulpflicht auf fünf Jahre herabsetzen (zwischen dem vollendeten 7. und dem vollendeten 12. Lebensjahr). Auch in Galizien wurde die Schulpflicht auf sechs Jahre herabgesetzt, doch müssen die Kinder dann noch drei Jahre den an jeder Schule bestehenden Fortbildungskurs besuchen (zwei bis sechs Wochenstunden). In den übrigen Kronländern dauert die Schulpflicht wohl acht Jahre, doch können den Kindern ganzer Schulgemeinden auf dem Lande nach vollendetem sechsjährigen Besuch der Alltagsschule Schulbesuchserleichterungen (generelle) gewährt werden, welche in der Einschränkung des Unterrichts auf einen Teil des Jahres oder auf halbtägigen Unterricht oder auf einzelne Wochentage bestehen. Diese Bestimmung kam insbesondere der Landwirtschaft zu gute. Nach der Gewerbeordnung dürfen in Österreich Kinder unter 12 Jahren, in Fabriken unter 14 Jahren, nicht zu „regelmäßigen gewerblichen Beschäftigungen“ verwendet werden. Die gebräuchlichsten Schulbesuchserleichterungen sind: 1. Die Kinder des achten Schuljahres erhalten im Winter- oder Sommerhalbjahre an einem Wochentag drei Stunden Unterricht oder zwei Wochenstunden durch das ganze Jahr. 2. Die Kinder des siebenten Schuljahres besuchen im Winterhalbjahre die Alltagsschule und erhalten im Sommerhalbjahr drei Wochenstunden und die des achten Schuljahres nur im Winterhalbjahr drei Wochenstunden Unterricht. 3. Die Kinder des 7. und 8. Schuljahres erhalten das ganze Jahr hindurch an einem Wochenhalbtag 3 bis 4 und am Sonntag 2 Stunden Unterricht. Den Kindern der unbemittelten Volksklassen in den Städten können aus rücksichtswürdigen Gründen ebenfalls Schulbesuchserleichterungen (individuelle) gewährt werden, welche gewöhnlich in der gänzlichen Befreiung vom Schulbesuch im letzten Halbjahre der Schulpflicht bestehen.

Die Schulpflicht erlischt mit der förmichen Entlassung aus der Schule, welche durch Übergabe des vorgeschriebenen Entlassungszeugnisses (in Deutschland Abgangszeugnis genannt) erfolgt. Dieses Zeugnis wird ausgestellt, wenn nach dem Urteile des Leiters an einklassigen oder der Lehrerkonferenz an mehrklassigen Schulen die Kinder die nach § 21 des Reichsvolksschulgesetzes vorgeschriebenen Kenntnisse als: Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen besitzen. Ist dies nicht der Fall, so sind sie über das schulpflichtige Alter hinaus zum Schulbesuch verpflichtet. Kinder, deren geistiger oder körperlicher Zustand nach vollendeter Schulpflicht erwiesenermaßen die Erreichung des Zieles der Volksschule nicht mehr erwarten läßt, erhalten nur ein Abgangszeugnis, in welchem auf die vorerwähnten Umstände hingewiesen wird. Ohne Entlassungs- oder Abgangszeugnis darf der Austritt aus der Schule nicht erfolgen. Die Ausfolgung dieses Zeugnisses wird in der Liste der schulbesuchenden Kinder (Hauptschülerverzeichnis, Schüleralbum, Schulmatrik) und im Klassenbuch vermerkt. Kinder, welche zu Hause oder in einer nicht mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Privatlehranstalt unterrichtet wurden, müssen sich am Ende ihres schulpflichtigen

Alters einer Prüfung an einer öffentlichen Volksschule unterziehen, um das Entlassungszeugnis zu erhalten. Ausgenommen von der Verpflichtung zur Erwerbung eines Entlassungszeugnisses sind jene Kinder, die eine höhere Schule besuchen oder infolge eines schweren körperlichen Gebrechens vom Schulbesuch entbunden sind. In Preußen ist das Ende der Schulpflicht nicht von der Erreichung eines bestimmten Alters, sondern davon abhängig, daß das Kind die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse erlangt hat, worüber die Entscheidung dem Orts- und Kreisschulinspektor, den mit der staatlichen Schulaufsicht unmittelbar betrauten Beamten, zusteht. In Österreich erfolgt die Entlassung am Tage der erreichten Schulmündigkeit, desgleichen in Ost- und Westpreußen, während in den übrigen deutschen Staaten dieselbe nur am Ende des Schuljahres gleichzeitig mit allen übrigen Schülern erfolgt, welche im Laufe eines ganzen Jahres zu den verschiedenen Zeiten 14 Jahre alt werden und aus der Schule treten. Das Schuljahr endet dort am letzten Tage vor den Oster-, bezw. Herbstferien. Zu Ostern werden jene Kinder entlassen, die bereits schulmündig geworden sind oder dies bis zum 30. Dezember werden, vorausgesetzt, daß sie acht Jahre die Schule regelmäßig besucht und die erforderliche geistige und sittliche Reife erlangt haben. Zum Michaelistermin werden dann jene Kinder entlassen, die das 14. Lebensjahr bis dorthin vollendet haben oder es bis zum 31. Dezember vollenden. Dispensen sind ausgeschlossen. In Österreich kann am Schlusse des Schuljahres jenen Kindern, welche das 14. Lebensjahr noch nicht zurückgelegt haben, dasselbe aber im nächsten Halbjahre vollenden, und welche die Gegenstände der Volksschule vollständig innehaben, aus erheblichen Gründen von der Bezirksschulaufsicht die vorzeitige Entlassung bewilligt werden. Auch in Preußen können Kinder, wenn dringende häusliche Verhältnisse dies notwendig erscheinen lassen auf Antrag der Eltern ausnahmsweise vor dem vollendeten 14., aber niemals vor dem vollendeten 13. Lebensjahre entlassen werden. Die Löschung aus der Liste der schulpflichtigen Kinder erfolgt nur dann, wenn das Entlassungs- oder Abgangszeugnis von einer öffentlichen Volksschule vorgewiesen wird.

Zur Aufnahme in den ersten Jahrgang der österreichischen Lehrerbildungsanstalt wird nebst körperlicher Tüchtigkeit, sittlicher Unbescholtenheit und einer entsprechenden Vorbildung in der Regel das zurückgelegte 15. Lebensjahr gefordert, wobei Dispensen bis zu sechs Monaten gestattet sind. Der Nachweis der entsprechenden Vorbildung wird durch eine strenge Aufnahmsprüfung geliefert, die sich auf jene Gegenstände erstreckt, welche an der Bürgerschule obligat gelehrt werden. Bewerber mit musikalischer Vorbildung werden vorzugsweise berücksichtigt. Nach vollständiger Beendigung des Unterrichtskurses werden die Zöglinge einer strengen Prüfung unterzogen und erhalten das Reifezeugnis, das sie zur provisorischen Anstellung als Lehrer befähigt. Nach zweijähriger Verwendung im praktischen Schuldienst können sie sich durch Ablegung einer zweiten Prüfung das Lehrbefähigungszeugnis für Volksschulen und nach dreijähriger Verwendung an einer öffentlichen Schule oder an anderen Lehranstalten das Lehrbefähigungszeugnis für Bürgerschulen erwerben, das sie zur definitiven Anstellung an öffentlichen Volks-, bezw. Bürgerschulen berechtigt. In Preußen erfolgt die Aufnahme in ein Lehrerseminar ebenfalls auf Grund einer Aufnahmsprüfung, zu welcher alle zugelassen werden, ob sie ihre Vorbildung in Volks-, Mittel- und Realschulen, Gymnasien, Präparandenanstalten oder privatim empfangen haben. Die Aufnahmswerber müssen das 17. Lebensjahr vollendet und dürfen das 24. noch nicht überschritten haben. Sie müssen den Tauf- oder Geburtsschein, einen Impf- und Revaccinationsschein, ein Gesundheitsattest und eine amtliche Bestätigung über ihre Unbescholtenheit oder, wenn sie von anderen Anstalten kommen, ein Führungsattest beibringen und den Nachweis liefern, daß sie ausreichende Mittel zum Unterhalt während der Dauer des Seminarkurses besitzen. Musikalisch unbegabte Leute werden nach Tunlichkeit von der Laufbahn eines Lehrers ferngehalten. Nach vollendetem Kurse werden die Seminaristen einer Entlassungsprüfung unterzogen, auf Grund deren sie die Qualifikation zur provisorischen Verwaltung eines Schulamtes erhalten. Waren sie darauf zwei und höchstens fünf Jahre an Schulen Preußens voll beschäftigt, so

haben sie sich der zweiten Lehrerprüfung zu unterziehen. Um Lehrer an einer Mittelschule (gehobene Volks- und Bürgerschulen, höhere Mädchenschulen) zu werden, müssen sie sich einer dritten, und um Rektor zu werden, einer vierten Prüfung unterziehen. Die Prüfungsvorschriften enthält der Ministerialerlaß vom 15. Oktober 1872.

Bei der Aufnahme in eine höhere Schule (Gymnasium, Realschule, Mädchenlyzeum) wird gewöhnlich ein bestimmtes Alter verlangt. Das Normalalter schwankt zwischen dem vollendeten 8. und 11. Lebensjahr. Das vollendete 8. und 9. Lebensjahr wird gefordert in Württemberg, das vollendete 9. Lebensjahr in Baden, Bayern (9. bis 11.), Hessen, Norwegen, Sachsen, Schweden, das vollendete 10. Lebensjahr in Österreich und Portugal und das vollendete 11. Lebensjahr in Belgien und Dänemark. Weiters muß vor dem Eintritte des Schülers dessen Bildungsfähigkeit, sittliche Würdigung und Bildungsgrad festgestellt werden. Das geschieht, wenn der Angemeldete schon früher eine öffentliche Anstalt derselben Art besucht hat, durch das Abgangszeugnis dieser Anstalt. In einzelnen Fällen, namentlich gegenüber solchen Schülern, die anderwärts bestraft oder gar strafweise entlassen wurden (s. d. Art. Ausschließung), ist die Aufnahme nur unter gewissen Bedingungen gestattet. Die Neueintretenden müssen sich einer Aufnahmsprüfung unterziehen, bei welcher sich dieselben in den meisten deutschen Staaten über ein durch das Lehrziel des dritten Kurses (in Österreich des vierten Jahreskurses) einer allgemeinen Volksschule bestimmtes Maß von Kenntnissen in der Religion, im Deutschen und im Rechnen auszuweisen haben. Ein Gleiches ist in den meisten anderen Staaten der Fall, nur Dänemark, Portugal und Schweden stellen weitergehende Anforderungen. Der Abgang von der Schule erfolgt entweder nach durchlaufenem Unterrichtsgang derselben oder vor dessen Absolvierung. War der Abgang ein unfreiwilliger oder geschah er auf Rat der Lehrer oder eigenwillig zur Vermeidung einer Schulstrafe, so wird dies im Abgangszeugnis vermerkt. Nach durchlaufenem Kurse geschieht der Abgang oder vielmehr die Entlassung bei allen mit gewissen staatlichen Berechtigungen versehenen höheren Lehranstalten auf Grund einer besonderen Reife- oder Maturitätsprüfung (Abschluß-, Abiturienten-, Absolutorialprüfung).

Literatur: Altenburg C., Verordnungen. Breslau 1890. — Baumeister A., Dr., Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens. München 1897. — Bock E., Schulkunde. Breslau 1884. — Burckhard und Heidlmair, Volksschulgesetze. Wien 1904. — Fritsch, Dr. Benno und Hartig, Dr. Leopold Graf, Judikate des Reichsgerichts, des Verwaltungsgerichtshofes und des Obersten Gerichtshofes. Wien 1902. — Hofmann, Handbuch für Lehrer. Leipzig 1903. — Marenzeller, Dr. E. Edler v., Normalien für die Gymnasien und Realschulen in Österreich. Wien 1889. — Metz J., Kurzer Abriß der Gesetze und allgem. Verfügungen. Köslin 1901. — Sander F., Lexikon der Pädagogik. Breslau 1889. — Schulze K., Volksschulkunde. Gotha 1893. — Timmel-Zenz, Sammlung der Volksschulgesetze f. d. Erzherzogtum Österreich ob der Enns. Linz 1900. — Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums f. Kultus und Unterricht. Wien 1869—1905. — Wehmer K., Dr., Enzyklop. Handbuch der Schulhygiene. Wien 1904.

Steyr. *A. Rolleder.*

Aufnahmsprüfungen s. d. Art. Prüfungen,

Aufrichtigkeit s. d. Art. Lüge, Wahrhaftigkeit.

Aufsatz ist jener Zweig des Sprachunterrichts, durch den der Schüler befähigt werden soll, zusammenhängende Gedankenreihen seiner geistigen Eigentümlichkeit sowie dem Inhalt und dem Zwecke des Dargestellten entsprechend durch die Schrift zu fixieren. Daraus ergibt sich, daß bei jedem schriftlichen Ausdrucke eines Kenntnisinhalts zwei Seiten in Betracht kommen: die subjektive und die objektive; erstere bedingt durch die Person des Darstellers, der seine bestimmte Art und Weise hat, seine Gedanken zu prägen, letztere resultierend aus der Idee, welcher der Aufsatz dient, aus dem Gedankenmaterial, mit dessen Hilfe sie verdeutlicht werden soll, und aus der vom Darsteller beabsichtigten Einwirkung auf den Leser oder Hörer. Die subjektive Seite ist die besondere „Physiognomie“, durch welche sich der eine Schreiber von jedem anderen unterscheidet, die objektive das Gleichartige, das Aufsätzen desselben Inhalts und Zweckes zukommt.

Die ersten Aufgaben erwachsen dem Aufsatzunterricht aus dem Objektiven im Stile, hier sind jene allgemeinen Gesetze zu suchen, die sich, wie Wackernagel sagt, „auf die Wirkungen von Motiven beziehen die jeder einzelne mit allen übrigen teilt“; hingegen kann eine Darstellung, in der sich die geistige Eigenart des Schreibenden widerspiegelt, erst nach einer andauernden sorgfältigen Sprachbildung gefordert werden. Diese verschiedene Zielbestimmung schon läßt erkennen, daß beim Gebrauch der Muttersprache als Schriftsprache eine genaue Reihenfolge eingehalten werden muß und daß sich der Aufsatzunterricht nicht schon auf der Unterstufe an Aufgaben heranwagen darf, zu deren Lösung Fertigkeit und Reife der Gedankenbildung notwendig sind. Für die allmähliche Steigerung der Forderungen muß dem Lehrer maßgebend sein, daß ein Aufsatz nur dann glücken kann, wenn er sich als eine schriftliche Einübung in der Anwendung des Gelernten auf den Bildungsgang des Schülers erweist oder, mit anderen Worten, wenn der Stoff geistiges Eigentum des Schülers ist und dieser auch wegen der sprachlichen Formulierung nicht in Verlegenheit kommen kann. Dieses bewußte Festhalten an der Notwendigkeit der Gedankenbildung und der Pflege der sprachlichen Form führt den Lehrer zu einer innigen Verbindung des Stils mit der Lektüre. An ihrer Hand kann er den Schülern die Muster für alle jene Arbeiten bieten, die das Aufsatzschreiben voraussetzt: Muster für die Stoffauffindung durch Zurückführen des Lesestückes auf seine Quelle, Muster für die Stoffanordnung durch Aufdecken der Disposition des Lesestückes und Muster für die Stoffdarstellung durch Aufzeigen der Mittel, mit denen die vom Darsteller gewählte Behandlungsart des Stoffes zur Vollendung gebracht wird. Gelegentlich der Behandlung poetischer und prosaischer Musterstücke kann der Lehrer aber auch die Bedeutung des Titels eines jeden Schriftwerkes erörtern, wodurch er auch wieder eine unerläßliche Vorarbeit zur Abfassung der Aufsätze leistet, denn nur dann, wenn der Schüler erfahren hat, daß die Überschrift die größtmögliche Verdichtung des Inhalts ist, die des Lesers Erwartungen auf die richtige Bahn bringen soll, wird er in jedem Titel, den er für eine schriftliche Arbeit erhält, die präzise Bezeichnung jenes Gegenstands erblicken, über den er schreiben soll.

Ohne eine Verwertung der Lektüre in dem eben angedeuteten Sinne entbehrt der Aufsatzunterricht der notwendigsten Grundlagen, da er den Schüler nicht nur über die wichtigsten Operationen bei der Stoffbildung, sondern auch über die verschiedenen Arten der Aufsätze und ihre stilistische Behandlung in Unkenntnis läßt. Der Schüler aber muß, „wenn er die Aufgabe nach Hause nimmt, nicht bloß wissen, daß er seine Studien und seinen Gang der Darstellung auf einen vorauszusetzenden Leser zu berechnen hat; er muß auch darüber klar sein, ob und inwieweit er etwas erzählen soll, ob beschreiben, schildern und referieren, ob charakterisieren, ob einteilen und klassifizieren, ob analysieren und definieren, ob entwickeln und erläutern, ob beweisen, bestreiten und widerlegen, ob vergleichen und beurteilen, ob Probleme schürzen und lösen, ob er ermahnen und abraten soll.“ Es versteht sich, daß die eben ausgesprochene Forderung bei Schülern von höherer geistiger Entwicklung, bei denen der Aufsatzunterricht schon mehr die freie originale Schöpfung anstrebt, in weiterem Umfange erhoben werden kann als auf den elementaren Bildungsstufen, die sich mit der Nachahmung des fremden Gedankenausdrucks begnügen müssen. Von der untersten bis zur obersten Stufe aber muß der Stilunterricht, wie schon vorhin erwähnt wurde, von der Voraussetzung ausgehen, daß der zu behandelnde Stoff dem Gedankenkreise des Schülers entspricht, d. h. daß alle Vorstellungen, seien sie in dem Schüler selbst angeregt, seien sie die Reproduktion fremder Gedanken, von ihm begriffen werden. Anfangs muß dieser Stoff den Kindern in der seiner Gestaltung angemessenen Anordnung und in der sich aus dem Zwecke des Aufsatzes ergebenden sprachlichen Form geliefert werden, so daß sich die Tätigkeit der Schüler nur auf die treue Nachahmung der ihnen vorbildlichen Ausdrucksweise, also auf das Abschreiben beschränkt. Es bedeutet schon einen Schritt nach vorwärts, wenn die Schüler veranlaßt werden, diese treue Nachahmung der ihnen gebotenen sprachlichen Form an der Nie-

derschrift eines memorierten Musterstückes zu üben. Daran schließt sich die erste Form der freien Nachahmung, die dem Schreibenden insofern bescheidene Versuche einer sprachlichen Änderung gestattet, als er angeleitet wird, in dem Muster das Personen-, das Zahl- oder das Zeitverhältnis zu ändern. Der durch diese letzte Art von Übungen angeregten Selbsttätigkeit der Schüler kommt der weitere Aufsatzunterricht entgegen, wenn er die Beantwortung angeschriebener Fragen über den Unterrichtsstoff erst einzeln, dann in immer größer werdenden Reihen fordert; doch muß durch die Frage die sprachliche Form der Antwort soweit vorgeschrieben sein, daß die eigene Schaffenskraft des Schülers bloß durch die Änderung der Wortfolge, bezw. durch die Hinzufügung einzelner Ausdrücke in Anspruch genommen wird. Eine weitere Entwicklung erfährt die Selbständigkeit des Schülers im schriftlichen Gebrauche der Sprache durch die folgenden Übungen: Niederschriften vorgeformter Sätze aus dem Gedächtnisse, wobei die Schüler anfänglich ein und dieselbe Form gebrauchen, später von mehreren gebotenen Formen eine wählen dürfen; Niederschriften vorgeformter Musterstücke mit Hilfe von Merkwörtern, die zunächst mit einem Satze umkleidet werden, in der Folge von mehreren sprachlich verschiedenen Sätzen, unter denen der Schüler einen auswählt; Niederschriften vorgeführter, also vorgetragener oder vorgelesener Musterstücke auf Grund von Merkwörtern, dann ohne Anlehnung an solche; Übertragungen poetischer Darstellungen in die ungebundene Rede mit und ohne Benützung von Fragen. Hat der Schüler auf diese Weise eine Reihe von Satzwendungen und Wortbedeutungen und deren Anwendung kennen gelernt, kann der Aufsatzunterricht neben der Stoffdarstellung auch die Stoffanordnung in seinen Bereich ziehen. Als beste Vorübung empfehlen sich zum Zwecke der Fixierung der äußeren Form die Niederschriften der aus Lesestücken gewonnenen Stoffanordnungen; bei den weiteren Aufgaben geht der Unterricht auch wieder von den einfachsten Veränderungen aus, wie sie sich bei Inhaltsverkürzungen und -erweiterungen ergeben, oder aber, wenn es sich um Darstellungen nach gegebenen Fragen oder Merkwörtern handelt, durch die bloß die Hauptgedanken bezeichnet sind, so daß den Schülern neben der sprachlichen Form auch ein Teil der stofflichen Gestaltung zufällt. Bedeutend größer werden die Anforderungen hinsichtlich der Stoffanordnung, wenn der Lehrer bei der Reproduktion von Musterstücken die Aufgabe so stellt, daß die Schüler durch Veränderung einige Momente frei schaffen lernen. Erweitert er diese Änderungen bis zur selbständigen Gestaltung neuer Stoffe (zur Umbildung), dann tritt an den Schüler zum erstenmal die dritte — die schwierigste — Aufgabe des Aufsatzunterrichts heran, die Stoffauffindung.

Die nächste Quelle, die das Material für die Aufsätze herbeischafft, ist die Lektüre, nicht minder reichlichen Stoff liefern die Lektionen der Naturgeschichte, der Naturlehre, der Geographie und vornehmlich der Geschichte, endlich aber gefällt sich „die oft erst durch den Lehrer erweckte Phantasie so gerne in der Erzählung der kleinen Leiden und Freuden der Jugend, so daß der Lehrer nur dem Geplauder der lieben Schuljugend zuhören darf, um ihr genügenden und naheliegenden Stoff darzubieten." Mit Benützung dieser Fundstätten pflegt der Aufsatzunterricht in der bereits angegebenen Stufenfolge — also ausgehend von der treuen Nachahmung und allmählich fortschreitend zur freien Reproduktion, bezw. zur selbständigen Gestaltung des Stoffes — erwächst die Erzählung, neben dieser die erzählende Beschreibung und die erzählende Schilderung, sämtliche mit besonderer Bedachtnahme auf die Briefform. Da aber im Aufsatzunterricht neben dem rein formalbildenden Wert auch der praktische Gesichtspunkt zur Geltung kommt, muß der Lernende mit den wichtigsten Formen der Geschäftsaufsätze bekannt gemacht werden. Ihr Wert ist nicht zu unterschätzen, denn die Schablone der Geschäftsausdrücke ist ein gutes Mittel zur Herausbildung der Satzfolge, ebenso wie die „hier notwendige Auflösung kurz gefaßter Aufgaben in einer strengen Form ein gutes Mittel gegen Ausschweifungen in der Fassung ist, wie sie sich leicht in Erzählungen einschleichen." Die eben angegebene Grenze ist dem Aufsatzunterricht im allgemeinen mit der Schlußklasse der Bürgerschule und des niederen Kurses der Mittelschulen gezogen;

doch versteht sich von selbst, daß die speziellen Bildungsbedürfnisse dieser Schulkategorien Abweichungen notwendig machen. Während dort vielfach eine Beschränkung wird eintreten müssen, können hier mit Rücksicht auf den sich anschließenden höheren Kurs Belehrungen über Zweck und Einteilung größerer Arbeiten nicht umgegangen werden.

In den höheren Bildungsanstalten erfahren die Forderungen nicht nur hinsichtlich der Darstellungsformen, sondern auch in bezug auf die Betätigung der Selbständigkeit des Schülers eine wesentliche Steigerung. Die Aufsätze erstrecken sich hier auf Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen, Briefe, Gespräche, Abhandlungen und Reden und werden „je nach dem Grade freier Bearbeitung geschieden in solche nach bestimmten Mustern und in solche ohne bestimmte Muster. Die Hauptarten der ersteren Übungen sind Übersetzungen, Nachbildungen und Formveränderungen. Die freien Bearbeitungen, welche der Auffassung und der Form nach eine eigene Erfindung des Schülers sein sollen, müssen stofflich so gestaltet sein, daß sie wieder ganz in den Kreis der jugendlichen Anschauungen fallen. Natürlich muß auch hier von dem Anschlusse an Muster ausgegangen werden, was freilich nicht ausschließt, daß auch nebenbei mit der freien Ausarbeitung leichterer Stücke begonnen wird.“ Auch auf den höheren Bildungsstufen muß die innige Verbindung des Stilunterrichts mit der Lektüre und den übrigen Unterrichtsgegenständen als Hauptgrundsatz gelten; ebenso muß der Ausführung der Aufsätze notwendigerweise eine Besprechung vorangehen, die sich bald auf die Gesichtspunkte zu erstrecken hat, von denen aus die Lösung des Themas versucht werden soll, bald auf das Stoffausmaß oder auf die Stoffanordnung oder endlich auf die Darstellungsform, die aber nie so gehalten sein darf, daß dadurch der Schüler in seiner freien Produktion gehemmt wird. Über die Anordnung der Stoffe und Darstellungsformen nach ihrer steigenden Schwierigkeit lassen sich wohl schwer bestimmte Vorschriften geben, denn sie ist von Faktoren abhängig, die stetig wechseln, wie die Befähigung der Klasse, die geistige Entwicklung der Schüler und der besondere Gang des Unterrichts. Doch vor einem Fehler sei eindringlichst gewarnt: der Lehrer verlange bis zur höchsten Bildungsstufe hinauf vom Schüler nie mehr, als seiner Kraft angemessen ist, denn „die Schule soll nicht Dinge erstreben, die überhaupt nicht das Erzeugnis schulmäßiger Bildung, sondern das Werk der Natur sind. Nicht Schriftsteller hat die Schule zu bilden, auch nicht künftige Schriftsteller, sondern Männer, die im praktischen Leben von der deutschen Schriftsprache den Gebrauch zu machen wissen, den ihr Beruf von ihnen fordert.“ (Im übrigen siehe den Artikel „Deutscher Unterricht an höheren Lehranstalten“.)

Literatur: Beck K. F., Der deutsche Stil. — Geerling Karl F. A., *a*) Der deutsche Aufsatz, ein Hand- und Hilfsbuch für den Unterricht an Bürger-, Mittel-, Fortbildungs- und höheren Töchterschulen. *b*) Die ersten Stilübungen. — Klaucke Karl, Deutsche Aufsätze und Dispositionen, deren Stoff Lessing, Schiller und Goethe entnommen ist. — Laas Ernst, Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen. — Linnig F., Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. — Lüttge Ernst, Der stilistische Anschauungsunterricht. — Dr. Neudecker, Der deutsche Aufsatzunterricht auf der Oberstufe des Gymnasiums. — Rudolph Ludwig, Praktisches Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilübungen. — Schießl Max *a*) System der Stilistik. *b*) Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule. — Schultz Ferd., Die Grundzüge der Meditation. — Wackernagel Wilhelm, Poetik, Rhetorik und Stilistik. — Wohlrabe, Die Stellung des Aufsatzes im Gesamtunterricht. Hiezu noch die einschlägigen Abschnitte aus: Hiecke R. H., Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. — Lehmann Rud., Der deutsche Unterricht, eine Methodik für höhere Lehranstalten.

Wien. *Hans Lichtenecker.*

Aufsicht. Die Aufsicht über die Kinder ist in erster Linie Sache der Eltern und ihrer Stellvertreter. Diese haben für ihre Beschäftigung und für ihre Erholung zu sorgen und durch eine feste Ordnung im Hause jene zur Ordnung, Selbstbeherrschung und Selbstüberwindung zu erziehen, d. h. zu gewöhnen. Sie allein kennen auch die kindliche Individualität genug, um ihr entsprechend Rechnung zu tragen. In

unserer Zeit herrscht eine starke Neigung, einen Teil dieser Aufsicht der Schule zu übertragen, und diese kommt, kurzsichtig genug, nicht selten dieser Neigung entgegen, ja beansprucht Aufsichtsrechte, die ihr nie zukommen können. Dies gilt namentlich von den Anordnungen über die häusliche Arbeitszeit und das Ausgehen der Schüler und die damit verbundene Kontrolle durch die Lehrer, über das Rauchen und den Wirtshausbesuch der Schüler, soweit sie nicht mit allgemeinen polizeilichen Vorschriften im Einklang stehen, endlich über die Pensionen auswärtiger Schüler. Diese Maßregeln sind nirgends, nicht einmal in kleineren Orten, durchführbar, werden in offenkundiger Weise beständig übertreten und führen dadurch lediglich zur Unwahrhaftigkeit. Es muß vielmehr den Eltern bei jeder Gelegenheit das Bewußtsein geschärft werden, daß sie die Verantwortlichkeit für das leibliche und geistige Wohl ihrer Kinder außerhalb der Schule haben; dies geschieht natürlich nicht, wenn die Schule diese Verantwortlichkeit auf sich nimmt, noch dazu mit dem klaren Bewußtsein, daß sie ihr nicht entsprechen kann. Die Schule kann ihnen Rat erteilen, ihnen auf ihren Wunsch Unterstützung leihen, aber sie kann und darf ihnen nicht die ihnen gebührende Verantwortung abnehmen. Dagegen muß die Schule für Aufsicht sorgen, solange sie die Schüler für ihre Zwecke in Anspruch nimmt. Sie muß diese leiblich, geistig und sittlich vor jedem Schaden zu bewahren suchen, vor allem Zank, Streit und Ungehörigkeiten aller Art verhüten; denn überall, wo Kinder in größerer Zahl vorhanden sind, lauern infolge des Zusammentreffens so verschiedener Individualitäten aus so verschiedenen Umwelten allerlei Gefahren. Besonders ist dies der Fall auf geschlechtlichem Gebiete und die Aufsicht muß sich hier außer auf die Schulräume in allererster Linie auf die Aborte richten, die sehr häufig die Ursprungsstellen geschlechtlicher Sünden sind. Darin liegt die große sittliche Bedeutung der Aufsicht; sie ist am wertvollsten, wenn sie Verfehlungen vorbeugt, ohne daß sie sich fühlbar macht, und dies ist ganz eigentlich ihre Bestimmung. Am wenigsten sollte sie sich in den Erholungspausen bemerkbar machen, denn zur rechten Erholung gehört für das normale Kind kräftige Bewegung und energische Äußerung seiner Lustgefühle, die sich meist in lautem Schreien und Rufen sowie in intensiven Ausdrucksbewegungen kund gibt; man sollte hier die größte zulässige Freiheit gewähren. Mannigfach wird empfohlen, daß der aufsichtführende Lehrer seine Aufgabe verbergen solle durch Beobachtung aus der Ferne, Gespräche mit den Schülern, Beteiligung an ihren Spielen und Beschäftigungen u. dgl. Man übersieht dabei, daß ein solches Tun nicht ehrlich und nicht zweckmäßig und vor allem häufig nicht durchführbar ist. Wie soll z. B. auf großen Schulhöfen höherer Schulen, wo mehrere Hunderte von Schülern und nur ein oder zwei Lehrer vorhanden sind, es mit solchen Gesprächen, Beteiligung an Spielen etc. gehalten werden, und hält man die Schüler für so dumm, daß sie die Absicht einer solchen Beteiligung nicht merken? Im Gegenteil, der aufsichtführende Lehrer muß den Schülern als solcher bekannt sein, denn sie haben sich an ihn in allen plötzlichen ungewohnten Lagen zu wenden, seinen Anordnungen zu gehorchen, an seinen Rat zu appellieren u. dgl. Schüler an der Aufsicht im Klassenzimmer zu beteiligen, ist theoretisch bedenklich, praktisch wohl bewährt, wenn man dabei nur die Vorsicht braucht, alle reihum damit zu beauftragen, und wenn man nichts weiter davon erwartet als Verhütung harten Unfugs. In der Volksschule ist es herkömmlich, daß die Lehrer mit ihren Schülern in den Schulhof gehen, und dies mag in den gegebenen Verhältnissen das Gebotene sein, da hier die erzieherische Einwirkung intensiver sein muß, in den höheren Schulen wäre dieselbe Einrichtung verfehlt. Nicht so einfach wie diese Fragen liegen andere, die durch die Schulverwaltungsbehörden in einem bestimmten Sinne entschieden, dadurch aber noch lange nicht in ihrer Begründung gerechtfertigt sind. Also vor allem, haben die Lehrer der Volksschulen und der höheren Schulen die Pflicht, die Schüler während des Gottesdienstes oder bei öffentlichen Empfängen, Festlichkeiten u. dgl. zu beaufsichtigen? Die Verwaltungsbehörden haben ziemlich übereinstimmend entschieden, daß überall, wo die Schüler im Auftrag der Schule versammelt seien, die Lehrer die Aufsicht zu führen haben. Bureaukratisch ist diese Entscheidung sicherlich korrekt, aber mit

unserem heutigen Rechtsbewußtsein steht sie nicht im Einklang. Denn weder hat die Schule das Recht, die Kinder ohne oder gar gegen den Willen der Eltern zum Kirchenbesuch zu nötigen, noch kann sie dies bei Lustbarkeiten, Empfängen u. dgl. Auch pädagogisch sind derartige Maßregeln nicht unbedenklich, weil sie die Kritik der Eltern und der Öffentlichkeit herausfordern und die wünschenswerte Übereinstimmung von Schule und Elternhaus dadurch oft gestört wird.

Literatur: Schiller H., Prakt. Päd. 3. Aufl. S. 215 ff. und die Art. S. 215, A. 2 angeführte Literatur.

Herm. Schiller †.

nen Augenhöhle, welche außer dem Auge selbst, dem dasselbe mit dem Gehirn verbinden Sehnerv und den es versorgenden Blutgefäßen noch die den Augapfel bewegenden, auf der Abbildung weggelassenen Augenmuskeln und das alle diese Gebilde einbettende Fettgewebe enthält. Nach vorn wird die Augenhöhle durch die Augenlider abgeschlossen. Indem bezüglich wei, terer Einzelheiten auf die Abbildung verwiesen wird, zumal der hier gewährte Raum nur überaus beschränkt ist, mag folgendes angeführt werden.

Das Auge setzt sich zusammen aus den Augenhäuten und den inneren durchsichtigen Gebilden. Jene sind die harte Haut, die

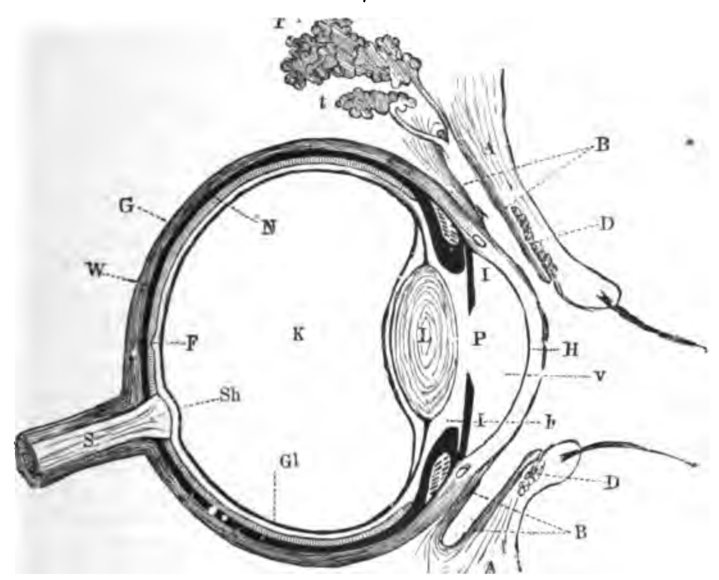


Fig 1. Auge im Durchschnitt.

AA Augenlider. BB Bindehaut. DD Meiboomsche Talgdrüsen der Lider. F gelber Fleck (Stelle des schärfsten Sehens). G Gefäß- oder Aderhaut. Gl Glaskörperhaut. H Hornhaut. h hintere Augenkammer. I Regenbogenhaut oder Iris. K Glaskörper. L Linse. N Netzhaut. P Pupille. S Sehnerv. Sh Eintrittsstelle des Sehnervs (blinder Fleck). Tt Tränendrüsen. v vordere Augenkammer. W weiße oder harte Augenhaut (Sklera).

Aufsteigen in die höhere Klasse s. d. Art. Versetzung i. d. höhere Klasse.

Auge. Das Auge ist ein kugelförmiges Gebilde, welches, nach hinten in den Sehnerv übergehend, eine entfernte Ähnlichkeit mit dem in einen Stiel (dies wäre der Sehnerv) ausgehenden Apfel bietet, daher der Name „Augapfel" (vgl. die Abbildung). Das Auge liegt in der nach innen zu sich verjüngenden, kegelförmigen, knöcheräußere Hülle und die sie innen auskleidende Traubenhaut und die Netzhaut, letztere das Kammerwasser, die Linse und der Glaskörper. Die harte Haut *W*, das „Weiße" des Auges, geht vorne in die stärker gewölbte durchsichtige Hornhaut *H* über. Die mittlere Haut, die Traubenhaut, die ihren Namen einer gewissen Ähnlichkeit mit einer Traube oder Beere verdankt, besteht aus der Regenbogenhaut oder Iris, dem Strah-

lenkörper und der Aderhaut. Die Regenbogenhaut *J* bildet eine hinter der Hornhaut senkrechte Scheibe, in der Mitte mit dem Sehloch *P* (Pupille), außen hängt sie mit dem Strahlenkörper zusammen. Sie enthält gewisse Muskelgebilde, deren Zusammenziehung Verkleinerung oder Vergrößerung des Sehloches bedingt. Der Raum zwischen Regenbogenhaut und Hornhaut heißt vordere Augenkammer (*v*). Unmittelbar an die Regenbogenhaut schließt sich hinten der mit zahlreichen Muskelfasern versehene Strahlenkörper an und bedingt durch seine Wirkung auf die Linse die Anpassung (Akkommodation) des Auges für Gegenstände in der Nähe oder das „Aufhängeband der Linse" mit dem Strahlenkörper und den Nachbarhäuten in Verbindung. Der schleimige, hühnereiweißartige Glaskörper *K* erfüllt die von der Netzhaut *N* gebildete Hohlkugel und ist vorn in seiner Mitte schüsselförmig vertieft für die hintere Linsenfläche. Nebenorgane des Augapfels sind die den Augapfel bewegenden Augenmuskeln, die Augenbrauen, Augenlider *AA* und die Tränendrüsen *Tt*. Die Tränen dienen zum Schlüpfrigerhalten des Auges. Die Augenbrauen dienen zum Schutze des Auges gegen den herabrieselnden Schweiß der Stirn, so wie die Augenlider äußere Schädlichkeiten fernhalten.

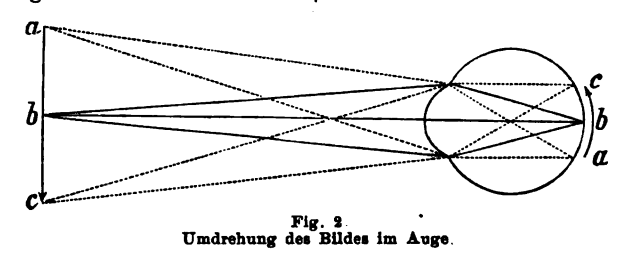


Fig. 2
Umdrehung des Bildes im Auge.

Ferne. Der Strahlenkörper seinerseits geht hinten in die Aderhaut *G* über, die von Blutgefäßen gebildet wird, daher der Name. Außerdem enthält sie einen dunklen Farbstoff (Pigment), wodurch das Auge ähnlich wie die photographische Kammer innen geschwärzt erscheint. Die innerste Haut, die Netzhaut *N*, stellt die Ausbreitung des Sehnerven dar und besteht aus Nervenfasern und deren Endigungen, den mikroskopischen Stäbchen und Zapfen, die besonders in dem der Pupille gegenüber befindlichen gelben Fleck *F*, der Stelle des schärfsten Sehens, angehäuft sind. Dort, wo der Sehnerv *S* in die Netzhaut *N* übergeht, bildet er den abgerundeten Sehhügel *Sh*, auch blinden Fleck genannt, weil er wegen Fehlens der Endapparate für Licht unempfindlich ist. Von den durchsichtigen Teilen erfüllt das wässerige, vollkommen durchsichtige Kammerwasser die vordere *v* und die hintere Augenkammer *h* (letztere ist der Raum zwischen Regenbogenhaut und Linse). Die farblose Linse *L* besitzt eine bikonvexe, linsenförmige Gestalt und besteht aus einer harten, elastischen Gallertsubstanz, die von der Linsenkapsel eingeschlossen ist. Diese steht durch

Das Auge gleicht in seiner Einrichtung und Wirkung der sogenannten Camera obscura des photographischen Apparats. Wie in der letzteren die vordere Linse von einem vor ihr befindlichen leuchtenden Gegenstand im Hintergrund der Kammer ein verkleinertes umgekehrtes Bild entwirft, so erzeugt im Auge die Linse sowie daneben das Kammerwasser und der Glaskörper auf der im Hintergrund des Auges befindlichen Netzhaut ein verkleinertes umgekehrtes Bild. Die Physik lehrt, auf welche Weise das Bild im Hintergrund der Camera obscura der Netzhaut entsteht. (Vgl. vorstehend das zweite Bild.)

Jeder Punkt des zu sehenden Gegenstands sendet ein Strahlenbündel ins Auge. Bei dem Durchgang dieser Strahlen durch die Linse etc. werden sie „gebrochen" und wird ihre Richtung so verändert, daß sie sich in einem Punkte auf der Netzhaut vereinigen. (Vgl. die beigefügte Figur.) Ist dort das Bild eines Gegenstands entworfen, so üben die von ihm ausgegangenen Strahlen auf die mikroskopischen Endapparate der Netzhaut, die Stäbchen und Zäpfchen, Reize aus, die von hier durch den Sehnerven auf das Gehirn übertragen werden und so zum

Bewußtsein gelangen. — Auf die Frage, wie die hiebei erforderliche nochmalige Umkehrung des auf dem Augenhintergrund verkehrt entworfenen Bildes zu stande kommt, kann hier nicht weiter eingegangen werden. Daß in der Tat die durch die brechenden Organe, insbesondere die Linse hindurchgegangenen Strahlenbündel sich auch wirklich auf dem Augenhintergrund treffen, wird durch die Eigentümlichkeit der Linse vermöge der Einwirkung eines besonderen, sie peripher umgebenden (im Bilde ist das oben und unten gezeichnet) Muskelapparats, des zum Strahlkörper gehörigen sogenannten Ziliarmuskels, bewirkt. Hiedurch ist es ermöglicht, daß die Linse, um in der Nähe zu sehen, von dem Rande her stärker zusammengepreßt und so stärker gekrümmt wird, während sie für die Ferne flacher geformt bleibt. Diese Fähigkeit der Linse, sich dem zu Sehenden entsprechend anzupassen oder anzubequemen, heißt (von ad = „an“ und „commodus“ = bequem) Akkommodation. (Vgl. die Fig. 3 und

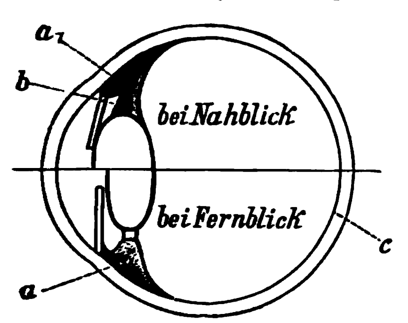


Fig. 3.
Auge bei Nah- und Fernblick; a und a_1 Ziliarmuskel; b Aufhängeband der Linse, c äußere Augenhaut.

den Artikel Kurzsichtigkeit.) Übrigens geht die Fähigkeit der Anbequemung krankhafterweise manchmal zeitweilig verloren, z. B. bei der sogenannten Fleisch- oder Wurstvergiftung, nach Einträufelung von Atropin u. dgl., sowie auch häufig nach überstandener Diphtherie, nicht selten auch nach übergroßer Anstrengung der Augen durch übermäßige Fein- oder Nahearbeit, besonders bei gleichzeitiger mangelhafter Beleuchtung. Man spricht dann, je nach Art der Erkrankung, von Akkommodationskrampf oder Akkommodationslähmung.

Von sonstigen Augenkrankheiten seien, als für die Jugend- und Schulzeit besonders in Betracht kommend, neben der in einem besonderen Artikel später zu behandelnden „Kurzsichtigkeit“ und „Übersichtigkeit“, die durch Brillen gebessert werden, die einer derartigen Behandlung nicht zugängliche „Schwachsichtigkeit“ erwähnt. Diese, auch Amblyopie (von ἀμβλύς = stumpf, schwach, und dem Stamme οπ = sehen) beruht in einer Herabsetzung des Sehvermögens infolge mangelhafter Leistungsfähigkeit der nervösen Teile; sie ist gewöhnlich verbunden mit höheren Graden von Kurz- oder Übersichtigkeit, auch mit Astigmatismus (s. u.), mit Augenzittern (Nystagmus), manchmal auch mit Schielen. Letzteres tritt in zwei Arten, als Einwärts- und Auswärtsschielen (Strabismus convergens und divergens), auf und beruht auf Schwäche oder Lähmung gewisser Augenmuskeln. Unter Umständen, nämlich wenn es die Folge mangelhafter Benützung eines hochgradig kurzsichtigen Auges ist, kann es durch Brillen beseitigt werden; in anderen Fällen ist die Durchschneidung des kranken Muskels (sog. Schieloperation) am Platze. Eine andere Krankheit, die ungemein häufig ist und sehr oft fälschlich mit Kurzsichtigkeit verwechselt wird, mit der sie aber verbunden sein kann, ist der Astigmatismus. Hierunter versteht man, von anderen Arten der Krankheit abgesehen, in der Regel einen durch Unregelmäßigkeiten in der Hornhautkrümmung bedingten Zustand, bei dem im Auge nicht jeder Punkt eines gesehenen Gegenstands wieder ein punktförmiges Bild, sondern ein linienförmiges Bild erzielt. Daher das Wort von „α“ privativum = „nicht“, und στίγμα = „Punkt“. — Die sehr häufige Erkrankung kann, richtig erkannt, durch Tragen eigenartig geschliffener Gläser, sogenannter „Zylindergläser“, gebessert werden. Ist daneben Kurzsichtigkeit oder Übersichtigkeit vorhanden, so verbindet man das hiefür erforderliche Glas gleichzeitig damit, bezw. schleift ein Glas dementsprechend als sogenanntes „kombiniertes Glas“. — Andere Arten der Krankheit werden auch durch Geschwüre oder Narben der Hornhaut bedingt.

Von weiteren hier interessierenden Augenkrankheiten sei sodann der Bindehaut-

erkrankungen gedacht, von denen besonders die ansteckenden, insbesondere die durch Diphtheriebazillen bedingte diphtherische, die blenorrhoische (Tripperеiterung), bedingt durch die Gonokokken, die Erreger des bösartigen Harnröhren- bezw. Scheidenausflusses, und die trachomatöse erwähnt sein mögen. Von ihnen kommt die letztgenannte, bei der die Lidbindehaut rauh (τραχύς) ist, in gewissen, meist etwas von den großen Wohnzentren abgelegenen Gegenden vor. Man nennt sie neuerdings Körnerkrankheit, weil sich körnerartige Hervorragungen auf der Lidbindehaut finden. Unter dem noch mehr üblichen Namen „ägyptische Augenkrankheit", werden auch außerdem noch einige andere ähnliche Zustände verstanden; auch gehen die Augenärzte bei der Wahl der Bezeichnung dieser neuerdings besonders in den östlichen Gegenden der preußischen Monarchie methodisch bekämpften Krankheit etwas auseinander. — Ein weiteres Eingehen hierauf ist aus räumlichen Gründen leider hier nicht möglich.

Berlin. *R. Wehmer.*

Ausdauer s. d. Art. Fleiß.

Ausfall des Unterrichts (Ferien). Dieser erfolgt zu gesetzlich bestimmten Zeiten, da Lehrer und Schüler Erholungspausen benötigen, welche an den Volksschulen ihrer Lage nach von der Zeit der größten Sommerwärme (Erntezeit), teils von den kirchlichen Feiertagen abhängig gemacht werden. In Deutschland herrscht bezüglich der Ferien an den Volksschulen keine Gleichmäßigkeit und ist ihre Lage und Dauer in den einzelnen Regierungsbezirken sehr verschieden. Erst in jüngster Zeit macht sich das Bestreben nach Erzielung einer größeren Gleichförmigkeit bemerkbar. Die Gesamtdauer der Ferien soll 63 Tage nicht überschreiten. Bezüglich deren Lage ist für alle Regierungsbezirke angeordnet, daß ihre Verteilung den Arbeitsbedürfnissen der Bevölkerung in den verschiedenen Jahreszeiten ohne Rücksicht auf die Schwierigkeiten, welche durch die Verschiedenheit der Ferienzeiten in den benachbarten Orten der Schulaufsicht erwachsen, vorzunehmen ist. Was die Hauptferien (Sommer- und Herbstferien) anbelangt, so bestimmt der Landrat nach Anhörung der Schulvorstände und nach Benehmen mit dem Kreisschulinspektor, ob eine Verteilung derselben in Gruppen stattfindet. Die Sommerferien im Ausmaße von vier bis fünf Wochen werden in der Mehrzahl der Provinzen in der Zeit vom 27. Juni bis 7. August einschließlich abgehalten und die Herbst- oder Michaelisferien in der Zeit vom 26. September bis 21. Oktober. Dauern die Sommerferien fünf Wochen, so finden keine Herbstferien statt. In Städten mit höheren Lehranstalten können die Sommerferien bei allen Schulen der Stadt gleichgestellt werden, nur müssen dann die Herbstferien an den Volksschulen entsprechend gekürzt werden. Die Dauer der Ferien an den kirchlichen Hauptfesten beträgt zumeist vier Wochen. An dieser Zeit werden die besonderen örtlichen Feiertage und jene Werktage, die nach Ortsgebrauch herkömmlich schulfrei sind, gekürzt. Die Ferien an den kirchlichen Festen haben nicht überall gleiche Länge. Die Weihnachtsferien fallen in die Zeit vom 20. Dezember bis 6. Jänner und die Osterferien in die Zeit vom 28. März bis 17. April. Letztere dauern z. B. in Ostpreußen acht Tage, in der Rheinprovinz und Westfalen drei Wochen. Die Pfingstferien betragen fünf bis neun Tage und erstrecken sich überall bis einschließlich zum Donnerstag nach Pfingsten, um den Lehrern die Teilnahme an den Lehrerversammlungen zu ermöglichen. Schulfreie Tage während des Schuljahres sind: 1. Der Geburtstag des Kaisers. 2. Der Tag der Schlacht bei Sedan. Fallen diese Tage auf einen Sonntag, so werden diese Feste am vorhergehenden Tage gefeiert. 3. Der Tag der Urwahlen zum Landtag. 4. Der Tag der Reichstagswahlen für jene Klassen, deren Lehrzimmer für den Vollzug der Wahlen benützt werden. 5. Der Tag der Volkszählung, soweit die Lehrer zur Ausführung des Zählgeschäftes ihre Mitwirkung eintreten lassen wollen. 6. Der Tag des Reformationsfestes dort, wo dies bisher üblich war. — In katholischen Schulen und für die katholischen Lehrer und Schüler sind auch in allen anderen Schulen die katholischen Festtage schulfrei. Die angestrebte Wiedereinführung des früher schulfreien Mittwochs wurde nicht gestattet. (Ministerialerlaß von 25. August

1874, 17. Oktober 1891, 20. Jänner, 24. August und 15. November 1892, 24. April 1895, 31. März 1897, 2. Februar und 25. August 1899, 15. Jänner 1900.) — In Österreich wurde das Ferienwesen schon durch die Schul- und Unterrichtsordnung vom 20. August 1870 gleichmäßig geregelt. Auf die Hauptferien entfallen sechs Wochen. Für deren Lage gelten nicht allgemeine Anordnungen, sondern sie werden nach eingehender Prüfung der durch die Beschäftigungsart der Einwohner bedingten Bedürfnisse und mit sorgfältiger Beobachtung der örtlichen Verhältnisse, jedoch unter Rücksichtnahme auf möglichste Gleichförmigkeit von der Bezirksschulbehörde bestimmt, der es freisteht, die Hauptferien innerhalb des Jahres in angemessene Abschnitte zu verteilen. In den Städten und Märkten werden die Hauptferien zumeist ungeteilt gehalten und so angesetzt, daß sie gleichzeitig mit jenen der Mittelschulen enden. Werden sie diesen der Lage und Dauer nach (zwei Monate) mit Bewilligung der Landesschulbehörde völlig gleichgestellt, so muß die Zahl der Ferialtage während des Schuljahres in dem dieser Verlängerung entsprechenden Maße beschränkt werden. Auf dem Lande werden die Hauptferien gewöhnlich geteilt, und zwar in Sommerferien (vier Wochen), die der Getreideernte wegen fast überall am 15. Juli beginnen, und in Herbstferien (Kartoffel-, Rüben-, Obst-, Weinleseferien, 14 Tage, Beginn 17. September oder 1. Oktober) oder auch Winterferien (Kälte-, Schneeferien, 14 Tage, Beginn 2. Jänner). Die Weihnachtsferien dauern 9 Tage (Beginn 24. Dezember), die Osterferien 7 Tage (Beginn Mittwoch in der Charwoche) und die Pfingstferien 4 Tage (Beginn am Pfingstsamstag). Schulfreie Tage während des Schuljahres sind: 1. Der Namenstag des Kaisers und der Kaiserin. 2. Der Allerseelentag. 3. Zwei Tage zu Fastnacht (statt ihrer je einen schulfreien Tag für den Schulschluß und den Schulbeginn, wenn das Schuljahr am 30. April endet und am 1. Mai beginnt). 4. Vier Halbtage oder zwei ganze für die Markus- und Bittagsprozessionen. 5. Drei- bis fünfmal des Jahres einen vollen Tag oder einen Nachmittag samt dem darauffolgenden Vormittag zum Empfang der Sakramente der Buße und des Altars. Nebstbei wird ein wöchentlicher Ferialtag gehalten, und zwar in den Gebirgsgegenden mit Einzelgehöften am Samstag, sonst am Donnerstag, während in den Städten der Unterricht Mittwoch und Samstag nachmittags entfällt. Die Einführung von Schulbesuchserleichterungen am Lande durch die Schulgesetznovelle vom 2. Mai 1883 (verkürzter Unterricht für die Schüler des siebenten und achten Schuljahres in einer von den Alltagsschülern abgesonderten Abteilung) erforderte die Auflassung des wöchentlichen Ferialtages für die Lehrer, denen jedoch behufs Besuches der Lehrervereinsversammlungen von der Bezirksschulbehörde zwei- bis dreimal im Jahre ein Tag Urlaub gewährt werden kann. Bei vorkommenden außerordentlichen, d. h. nicht alljährlich und regelmäßig wiederkehrenden Gelegenheiten können die Ortsschulräte noch drei Ferialtage während des Schuljahres gewähren. Sie dürfen jedoch diese drei Tage oder auch nur zwei derselben nicht unmittelbar nacheinander anberaumen oder zur Verlängerung von gesetzlich bestimmten Ferien freigeben. Sind die drei Tage aufgebraucht und es ergibt sich etwas, das die Erteilung des Unterrichts an einem Tage unmöglich macht, so muß der entfallene Unterricht an einem anderen gesetzlichen Ferialtag eingebracht werden. Die Unterbrechung des Unterrichts durch zeitweilige Schließung einer Schule zur Verhütung der Weiterverbreitung ansteckender Krankheiten kann über Antrag der bei jeder Bezirksschulbehörde bestehenden Kommission für Gesundheitspflege in den Volksschulen vom Vorsitzenden veranlaßt werden, jedoch darf eine solche, in die Unterrichtsverhältnisse tief einschneidende Maßregel nur bei sehr großer Ausbreitung und entschiedener Bösartigkeit einer epidemischen Krankheit angeordnet werden. (Ministerialerlaß vom 20. August 1870, 26. März, 28. Juni, 21. Dezember 1875, 26. Oktober und 8. November, 1880, 26. Oktober 1881, 1. Juni 1882, 25. November 1885, 1. Februar 1888, 6. Oktober 1898.)

Bezüglich der Hitzeferien (Auflassung des Unterrichts wegen zu hoher Temperatur) gelten in Preußen folgende Bestimmungen: Zeigt das Thermometer

um 10 Uhr vormittags im Schatten 25° C (20° R), so darf der Unterricht über vier aufeinanderfolgende Stunden nicht ausgedehnt und den Kindern ein zweimaliger Gang zur Schule nicht zugemutet werden. Wenn die Schulzimmer zu niedrig oder zu eng oder die Klassen überfüllt sind, ist auch bei geringerer Temperatur eine Kürzung der Unterrichtszeit zulässig. Die Entscheidung über Ausfall und Kürzung des Unterrichts trifft bei größeren Schulen der Rektor (Hauptlehrer), bei kleineren der Ortsschulinspektor, und wenn ein solcher nicht am Orte ist, der Schulvorstand. (Ministerialerlaß von 24. August 1892). Ähnlich wird es auch in Österreich gehalten, doch besteht hierüber keine bindende Vorschrift.

Noch weniger Gleichmäßigkeit herrscht bezüglich der Ferien an den höheren Schulen (Gymnasien, Realschulen, Lehrerbildungsanstalten). Die Gesamtdauer der Ferien während des Schuljahres (Hauptferien, Weihnachts-, Oster- und Pfingstferien zusammengenommen) beträgt in Tagen ausgedrückt: in den Niederlanden 68, in Baden, Luxemburg, Mecklenburg, Preußen und Württemberg 78, in Frankreich 81, in Ungarn 82, in Österreich 90, in Norwegen 91 bis 98, in Dänemark 100, in Spanien 110, in Belgien 117, in Schweden 124, in Portugal 141 und in Griechenland 152 Tage. In letzterem Lande bleiben daher kaum 180 Tage für den Schulbetrieb übrig. — Nach Dauer und Lage weisen die größten Verschiedenheiten die Hauptferien auf. Sie dauern in Baden 42, in Hessen, Mecklenburg und Preußen 45 (geteilt in Sommerferien 35 und Michaelisferien 14 Tage), in Württemberg 46, in den Niederlanden 48, in Norwegen 49, in Luxemburg 53, in Frankreich 61, in Ungarn 62, in Bayern, Dänemark und Österreich 66, in Belgien, Schweden und Spanien 92, in Griechenland 97 und in Portugal 122 Tage. Die Hauptferien in der angeführten Länge beginnen in Portugal, Schweden und Spanien am 1. Juni, in Griechenland am 15. Juni, in Belgien, Mecklenburg, Preußen und Ungarn am 1. Juli, in Norwegen am 10. Juli, in Bayern, Dänemark, Niederlande und Österreich am 15. Juli, in Baden, Frankreich und Württemberg am 1. August, in Luxemburg am 10. und in Hessen am 15. August. — Große Verschiedenheiten weist auch die Dauer der Ferien anläßlich der kirchlichen Hauptfeste auf. Die längste Dauer haben die Weihnachtsferien. Diese betragen in Frankreich 3, in den Niederlanden und Portugal 8, in Luxemburg 9, in Belgien, Österreich und Ungarn 10, in Bayern und Spanien 11, in Baden, Dänemark, Mecklenburg, Preußen und Württember 14, in Norwegen 18 und in Schweden 21 Tage. Auf die Osterferien entfallen in Dänemark, Norwegen, Österreich und Spanien 8, in den Niederlanden, Portugal und Schweden 8, in Ungarn 10, in Bayern, Frankreich und Luxemburg 12 und in Baden, Belgien, Mecklenburg und Preußen 14 Tage. Von der kürzesten Dauer sind die Pfingstferien. Sie betragen in Belgien, Frankreich, Portugal, Spanien, Ungarn und Württemberg 2, in Schweden 3, in Luxemburg, Niederlande und Norwegen 4, in Dänemark, Mecklenburg und Preußen 5 und in Baden 4 Tage.

Literatur. Altenburg C., Verorddnungen. Breslau 1890. — Baumeister A. Dr., Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens. München 1897. — Bock E., Schulkunde. Breslau 1881. — Hoffmann Th., Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Leipzig 1903. — Marenzeller E., Dr., Edler von, Normalien für die Gymnasien und Realschulen. Wien 1889. — Metz und Schönhardt, Kurzer Abriß der Gesetze und allgemeinen Verfügungen. Köslin 1901. — Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Kultus u. Unterricht. Wien 1869 bis 1904. — Wehmer R., Dr., Handbuch für Schulhygiene. Wien 1904.

Steyr. *A. Rolleder.*

Ausflüge s. d. Art. Körperpflege des Schülers und Schülerwanderungen.

Ausschließung aus der Schule s. d. Art. Disziplin.

Aussprache. Auf gute und richtige Aussprache zu sehen, ist Pflicht der Schule schon in der Elementarklasse und noch in den obersten Klassen der höheren Schulen. Wohl bringt das Kind die Kenntnis der Muttersprache in die Schule mit, aber diese Kenntnis ist unvollständig an sich und umfaßt zumeist nur die Mundart der betreffenden Gegend. In der Schule erst wird die hochdeutsche Schriftsprache gelernt und soll natürlich rein und gut, d. h. nicht bloß

grammatisch und stilistisch richtig, sondern auch in guter Aussprache der Worte und Sätze allmählich nicht nur geschrieben, sondern auch gesprochen werden, wobei im Anfang ausschließlich die Richtigkeit, allmählich auch die Schönheit des Lesens und Vortragens (Deklamierens) mit zur Geltung kommt. Werden fremde Sprachen gelernt, so ist natürlich auch die Aussprache vom Anfang an sorgfältig zu beachten, insbesonders ist das bei den lebenden Sprachen selbstverständlich. Das Ohr und die Sprechwerkzeuge müssen sich an die besonderen Laute, die Betonung der Worte und Sätze gewöhnen und man sieht mit Recht darauf, daß der Lehrer eine „gute Aussprache" (womöglich die beste in dem betreffenden Lande in guter Gesellschaft) sich angeeignet habe. Auch bei den antiken Sprachen achtet man auf richtige Aussprache (Orthoepie), wenn auch hier ziemlich enge Grenzen gesteckt sind, da das lebende Vorbild fehlt. Das zeigt auch schon, daß ähnlich auch bei der Erlernung der deutschen Schriftsprache das Vorbild (Vorsprechen und Nachsprechen) Hauptsache sein muß, um so mehr, je weiter die jeweilige Mundart von der Schriftsprache sich entfernt.

Zu sehen ist zumeist auf richtige Artikulation jedes Lautes, deutliche Aussprache jeder Silbe, erst weiterhin auf die richtige Betonung und den Wechsel in der Stimmlage und Stimmhöhe (Akzentuation und Modulation). Deutliche Aussprache hängt nicht von Stimmstärke ab, es ist also ein Fehler, wenn die Kinder an Schreien gewöhnt werden. Richtige Bildung aller Laute ist die, wie sie die Sprache der Gebildeten verlangt. Die in der Schrift fixierte Sprache gibt dazu größtenteils die Grundlage, wie ja auch die „erste Hauptregel der deutschen Rechtschreibung" sagt: „Bezeichne jeden Laut, den man bei richtiger und deutlicher Aussprache hört, durch das ihm zukommende Zeichen." Aber unsere Rechtschreibung ist keine rein phonetische, also nicht lautgetreu, sondern ist historisch geworden, weshalb zu der Hauptregel der Rechtschreibung allerlei besondere Regeln kommen und eine ganze Reihe von Wörtern einzeln gemerkt werden müssen, während die Schule seit langem die Neigung hatte und hat, die „liebe Orthographie" zur „heiligen Hauptsache" zu machen und die Aussprache zu vernachlässigen (der Lehrer z. B. beim Schüler aussetzt: „die Beite wird ja mit eu geschrieben", so wie ehemals in Latein: „bōnŏs (oder bŏnoss), ist in der ersten Silbe kurz, in der zweiten lang"). Aber richtig gesprochen wird: Hant, wōltētik, flikt, rūest, Krist, Hende; richtig geschrieben: Hand, wohltätig, fliegt, ruhest, Christ, Hände u. s. w. Also nicht jeder Buchstabe, der geschrieben wird, wird auch immer so gesprochen, sondern für manchen Laut wendet die Schrift verschiedene Zeichen (e, ä; f, v, ph) und dann wieder dasselbe Zeichen für verschiedene Laute (d für den stimmhaften und stimmlosen Verschlußlaut der Dentalen; einfaches s für den scharfen und weichen S-Laut u. a.). Wo ist das Richtige, wenn die Mundarten so verschieden sind und auch die Sprache der Gebildeten mehr oder minder durch ihre Mundart bestimmt ist? In der Tat ist bis jetzt keine völlige Einheit in der deutschen gesprochenen Sprache vorhanden und es ist zu warnen vor einem Zuviel des Eifers in der Schule in dieser Hinsicht. In der Hauptsache ist die Einheit doch vorhanden. Das Muster bietet die Bühnensprache. Hier herrscht seit langem die Einheit der Aussprache und auf Grund der Ergebnisse der wissenschaftlichen Phonetik ist nach verschiedenen Beratungen auch über die zweifelhaften Fälle Einigkeit erzielt worden. Natürlich hat die Schule nach wie vor das Theatralische fern zu halten. Schon daß die Bühne auf das Kunstmäßige und auf die Wirkung auf große Zuhörerschaft in weiten Räumen gerichtet ist, die Schule den einfachen, natürlichen Verkehr von Person zu Person und die innere und äußere Wahrhaftigkeit vor allem zu pflegen hat, ergeben die Unterschiede. Aber die Grundlage bietet für den Lehrer und seine Aussprache die Sprache der Bühne. Er wird also darauf dringen e und ö, i und ü zu trennen, ei wie ai aussprechen lassen, eu wie äu, ä wie (offenes) e, aber eu (äu) anders als ei (ai); die stimmhaften d und b anders als die stimmlosen t und p; spricht, steht nicht mit gelispeltem s im Anfang, sondern als ob geschrieben wäre schpricht, schteht; er wird „deutsche Treue" rühmen, aber nicht „teitsche dreie" u. a. Wird in der rechten Weise auf gute Aussprache gesehen, (fern von Pedanterie, Geziertheit und Gespreiztheit, aber auch, was häufiger vorkommt, von Lässigkeit, Ro-

heit, Fahrigkeit und Mundfaulheit), so hat das auch einen Wert für die sittliche Erziehung der Jugend; wer sich in diesem Gebiete „in Zucht genommen“ hat, wird auch auf anderen Gebieten leichter seine Kräfte richtig verwerten. Jedenfalls ist eine gute Aussprache eine Zierde des Gebildeten und die nationale Selbstachtung erweist sich in der schönen Beherrschung der Muttersprache, die nicht in leeren Phrasen gepriesen werden soll, sondern der man die gebührende Achtung erweist durch schöne Aussprache.

Literatur: Münch, Vermischte Aufsätze a) S. 73 ff. Die Pflege der deutschen Aussprache b) S. 143 ff. Zur Würdigung der Deklamation. Berlin 1896. — Münch, Über Menschenart und Jugendbildung. S. 305 ff. Gedanken über Sprachschönheit. Berlin 1900. — Braune W., Über die Einigung der deutschen Aussprache. Akad. Festrede. Halle 1905. — Deutsche Bühnenaussprache. Ergebnisse der Beratungen zur ausgleichenden Regelung der deutschen Bühnenaussprache, die vom 14. bis 16. April 1898 zu Berlin stattgefunden haben. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von Theodor Siebs. Berlin 1898. Dazu: Otto Lyon, Bühnenaussprache und Schule (Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht 13, S. 233 ff.) — Erbe Karl, Viermal sechs Sätze als Grundlage für eine Verständigung über die Aussprache des Deutschen (Le Maître phonetique XI, 152 ff; vgl. Zeitschr. f. d. d. Unterricht XI (1897), 274 ff.) — Viëtor Wilhelm. Die Aussprache des Schriftdeutschen. Mit dem „Wörterverzeichnis für die deutsche Schreibung“ in phonetischer Umschrift sowie phonetischen Texten. 5. Aufl., Leipzig 1901. — Viëtor W., Deutsches Lesebuch in Lautschrift (zugleich in der deutschen Schulschreibung). Als Hilfsbuch zur Erlernung einer musterhaften Aussprache herausgegeben, I. Teil, Fibel und erstes Lesebuch. Leipzig 1899; 2. Aufl. Leipzig 1904. II. Teil, Zweites Lesebuch. Leipzig 1903. — Hildebrand Rudolf, Zur Geschichte der Aussprache in neuester Zeit. (Beiträge zum deutschen Unterricht. Leipzig 1897, S. 351 ff. nach der Zeitschr. für den deutschen Unterricht VII, 153 ff.) — Vor älteren Büchern, z. B. Roderich Benedix, Der mündliche Vortrag, I. Teil, Die reine und deutliche Aussprache des Hochdeutschen, Leipzig 1902 wieder neu gedruckt, müssen minder Kundige ausdrücklich gewarnt werden.

Saaz. *W. Toischer.*

Australien.*) Westaustralien. Das Unterrichtswesen in Westaustralien steht, wenn man die dortigen eigenartigen Verhältnisse berücksichtigt, auf einer recht hohen Stufe. Namentlich der Entwicklung des Volksschulwesens widmen die Behörden ihre vollste Aufmerksamkeit. Im Jahre 1837 wurde in Perth die erste Volksschule errichtet und ein Lehrer mit 50 £ Jahresgehalt an dieser angestellt. Eine zweite Volksschule gründete man in dem gleichen Jahre in Freemantle. Im nächsten Jahre kamen zwei Privatvolksschulen hinzu und 1840 bestanden schon 8 bis 10 Schulen. Die erste Kleinkinderschule entstand 1846 in Perth. Im Jahre 1871 wurde ein Zentralausschuß für Erziehung und Unterricht gebildet, der aus fünf Personen bestand, unter dem Vorsitz des Kolonialsekretärs. Der erste Bericht dieser Kommission erschien 1873, und man ersieht daraus, daß es damals bereits 77 Volksschulen gab, die von etwa 2500 Kindern besucht wurden. Dieser Zentralschulausschuß löste sich im Jahre 1893 auf, und an seiner Stelle übernahm der Unterrichtsminister, dem u. a. auch ein Generalschulinspektor zur Seite steht, die Verwaltung des öffentlichen Unterrichtswesens. Der Minister führt die oberste Aufsicht über das gesamte Schulwesen und ist verpflichtet, jährlich einen Bericht über Einnahmen und Ausgaben, sowie über den Stand des Gesamtschulwesens dem Parlament vorzulegen. Er entscheidet in Übereinstimmung mit dem Executive Council über die Aufnahme und Entlassung der Lehrpersonen, über Errichtung von Schulen u. s. w. Für die einzelnen Distrikte sind besondere Schulinspektoren angestellt, welche die ihnen unterstellten Schulen jährlich mindestens zweimal zu inspizieren haben. Außerdem befindet sich, wie in England, in jedem Distrikte oder größerem Orte ein „Schoolboard“, welcher die lokale Schulbehörde bildet. Der Schulbesuch

*) Über das Gesamtschulwesen in Neu-Süd-Wales, Viktoria, Queensland, Tasmanien, West- und Südaustralien liegt ein genaues statistisches Material bis in die neueste Zeit nicht vor und ist daher zur Orientierung hier nur auf Grund von Spezialberichten die Entwicklung und der ungefähre Stand des Schulwesens in West- und Südaustralien kurz geschildert.

ist obligatorisch und dauert vom 6. bis 14. Lebensjahre. Kindergärten sind in den meisten größeren Orten vorhanden. Ende Dezember 1899 gab es an 210 öffentliche Volksschulen mit etwa 17.000 Kindern (9000 Knaben, 8000 Mädchen) und 473 Lehrpersonen. Hierzu kommen noch eine Anzahl Wanderschulen für die weit auseinander liegenden Orte und Gehöfte und eine Reihe von Privatschulen, die von dem Minister anerkannt sein müssen und dann in die Liste der unter Aufsicht stehenden Schulen eingetragen werden. Personen, welche sich dem Lehrerstand widmen wollen, haben einen Vorbereitungskursus von vier Jahren durchzumachen und erhalten während dieser Zeit 20 bis 30 £ Jahresgehalt. Es gibt noch sogenannte Unterlehrer und Lehrerinnen, die bis zum 16. Jahre die Volksschule besuchen, nebenbei aber noch besonders für den Lehrerberuf vorbereitet werden und vom 16. bis 18. Lebensjahre selbst Unterricht erteilen. Sie erhalten vom 16. Lebensjahre ab 20 bis 50 £ Gehalt und werden nach Vollendung des 18. Lebensjahres zu den C-Prüfungen zugelassen.

Man unterscheidet drei Klassen von Lehrern. Klasse I mit drei Graden A 1 bis A 3; Klasse II mit zwei Graden B 1 und B 2; Klasse III mit zwei Graden C 1 und C 2. Es ist den Lehrern, respektive den Lehrerinnen die Teilnahme an einer Prüfung für B (Klasse 2) versagt, wenn sie nicht zwei Jahre in C 1 oder für A (Klasse I), wenn sie nicht vorher drei Jahre in B (Klasse II) gewesen sind. Beförderungen finden nur innerhalb dreier Jahre statt.

Das Jahreseinkommen differiert zwischen 90 bis 400 £ für Lehrer und 80 bis 320 £ für Lehrerinnen. Pensionsberechtigung besteht nicht. Die Anstellung der Lehrpersonen erfolgt nicht immer auf Grund der Prüfungen, sondern es wird besonders auf reiche pädagogische Erfahrung gesehen. Alle Anstellungen sind nicht fest und steht die Lehrperson stets im Kündigungsverhältnis. Es gibt in Westaustralien auch mehrere Waisenhäuser, die, privat geleitet, vom Staate unterstützt werden; ferner einige Missionsschulen und eine Anstalt für Blinde und Taubstumme.

Das höhere Unterrichtswesen ist nicht so gut entwickelt, wie das der Volksschule. Die Söhne reicher Leute, soweit sie nicht im Elternhause Privatunterricht nehmen, studieren zumeist in England oder in den Schulen von Adelaide, respektive in denen der benachbarten Staaten.

Südaustralien. Die Gründung der ersten Volksschule erfolgte im Jahre 1836; von da ab begann sich das Volksschulwesen in ähnlicher Weise wie in Westaustralien zu entwickeln. Infolge der ungeheuren Ausdehnung des Landes war es anfänglich schwer, die Schulen einheitlich zu leiten und zu beaufsichtigen. Erst im Jahre 1851 wurden durch die Bildung eines Zentralausschusses (Zentral-Board of Education) die ersten Schritte getan, welche zu dem heute bestehenden System führten. Durch das Schulgesetz vom Jahre 1875 ging die Oberleitung der staatlichen Schulen an einen Erziehungsrat (council of Education) über, doch schon wenige Jahre darauf übernahm der Unterrichtsminister die Oberaufsicht über das gesamte Schulwesen. Durch eine Reihe von Verordnungen suchte er namentlich die Entwicklung der Volksschule zu fördern; so wurde durch den Erlaß vom Jahre 1891 bestimmt, daß der Unterricht in der Volksschule völlig unentgeltlich erteilt werde. An Stelle des Generalinspektors trat 1896 eine neue Aufsichtsbehörde, bestehend aus drei Schulinspektoren, welche die Oberleitung des Schulwesens im ganzen Distrikte übernahm und dem Minister gegenüber für ihre Anordnungen verantwortlich ist. Jährlich kommen sämtliche Schulinspektoren zweimal zu gemeinsamen Konferenzen zusammen, um über alle Schulangelegenheiten zu beraten und Beschlüsse zu fassen, während dies in Westaustralien allein dem Minister zusteht. Besonders zu erwähnen ist die Sorgfalt, welche auf die Instandhaltung und Ausschmückung der Schulräume verwendet wird. Es besteht eine „Public Schools Decoration Society", die jährlich erhebliche Summen für diesen Zweck ausgibt.

Im Jahre 1899 gab es 677 Volksschulen mit rund 70.000 Kindern. Die Zahl der Lehrkräfte betrug 1264 (411 männl., 853 weibl.) Eine Lehrerbildungsanstalt besteht seit 1876 in Adelaide. Die Zöglinge haben, nachdem sie die Volksschule verlassen, hier einen vierjährigen Kursus durchzumachen oder, falls sie eine bessere Schulbildung genossen haben, nur einen dreijährigen Kursus. Die Aufnahme in die Anstalt erfolgt

nach dem vollendeten 14. Lebensjahr auf Empfehlung eines Distriktsinspektors und auf Grund eines Aufnahmeexamens. Durchschnittlich erhalten jährlich 25 bis 30 Personen von dieser Anstalt den Befähigungsnachweis, Unterricht zu erteilen.

Eine staatliche Altersversorgung der Lehrpersonen durch Gewährung von Pensionen gibt es nicht; doch besteht seit 1889 ein Schullehrer-Altersversicherungsfonds (Public school teachers superannuation fund), in den 1899 über 420 Mitglieder einen bestimmten Prozentsatz ihres Einkommens zahlten, um im Falle der Erwerbsunfähigkeit daraus entsprechende Pensionen zu erhalten. Auch Lehrerwitwen und -Waisen werden aus diesem Fonds unterstützt. Der Staat leistet keine Zuschüsse.

Der höhere Unterricht (secondary education) entwickelt sich in Südaustralien von Jahr zu Jahr und nimmt einen bemerkenswerten Aufschwung. Es bestehen eine Reihe von Privatschulen (für Knaben), in denen höherer Unterricht erteilt wird. In Adelaide existiert auch seit 1879 eine höhere Mädchenschule mit etwa (1899) 120 Schülerinnen. 1897 errichtete man in Adelaide auch eine Zentral-Ackerbauschule, der sehr schnell ähnliche Anstalten im Norden und Süden folgten. Ebenso besteht in Adelaide eine hervorragende Schule für Bergbau (1897 von 957 Studierenden besucht), für Forstwissenschaft u. a. An Sonderanstalten gibt es ein Institut für Blinde und für Taubstumme, eine Besserungsanstalt (gegr. 1897) für verwahrloste Kinder in Adelaide.

Die Universität Adelaide (gegr. 1872) zählte 1903: 598 Hörer. Das akademische Jahr hat drei Abschnitte (Terms). Der erste beginnt im März, der dritte endigt im Dezember. Grade, auch an Frauen, werden gewöhnlich nur am Jahresschluß erteilt.

Literatur: Special Report on the System of Education in Western Australia. London 1901 — dto. in South Australia. London 1901.

Auswendiglernen. Das Auswendiglernen ist ein bedeutender erziehender Vorgang des jugendlichen Gehirns und Geistes und für die geistige Erziehung unentbehrlich und unersetzlich. Nur muß der auswendig zu lernende Stoff mit Geschick gewählt sein und der Umfang des zu Lernenden muß, sobald er eine bescheidene Grenze übersteigt, dem Schüler freigestellt werden. Zu vieles Auswendiglernen beeinträchtigt das Urteilen und erstickt das begriffliche Denken, die freie und eigene Erkenntnis und das originale Arbeiten. Es kommt mit Recht überall zur Anwendung, wo im Interesse der Geistesbildung Vorstellungen verknüpft werden müssen, die nicht anders als mechanisch verknüpfbar sind, d. h. infolge häufiger äußerer Assoziationen sich mit Sicherheit einander hervorrufen, z. B. Sach- und Wortvorstellungen, Vorstellungen der Mutter- und der fremden Sprache, Sach- und Zahlvorstellung (im Geschichtsunterricht, in der Geographie), die Verknüpfung der Tonvorstellungen in der Musik, der einzelnen Vorstellungen zur Gesamtvorstellung. Sodann eignen sich für Auswendiglernen die Fälle, in denen Vorstellungen in einer bestimmten Reihenfolge eingeprägt werden sollen, die teilweise nur mechanisch verknüpfbar sind, z. B. das wörtliche Einprägen von Gedichten und sonstigen Spracherzeugnissen. Je leichter vorstellbar dabei die Tatsachen, je geläufiger und klangvoller die Worte, je springender das Versmaß, je tiefer die Gefühlseindrücke, je hilfreicher die Reime sind, desto leichter geht die Einprägung von sich. Auch die Gewöhnung an sorgfältiges Artikulieren befördert diese und das laute Memorieren und Hersagen wird durch die bessere Einprägung des Gehörbildes wirksamer. Bieten sich trotzdem Schwierigkeiten, so überwindet man sie am leichtesten durch allmählich verstärktes und immer schnelleres lautes Hersagen unter starker Anstrengung der Artikulation und Steigerung der Stimme an schwierigen Stellen; dadurch prägen sich die Eindrücke fester ein, die Nervenbahnen werden mehr ausgeschliffen und geläufiger, die Aufmerksamkeit auf die Aufgabe gelenkt. Umgekehrt verlangsamt Zerstreutheit die Zeit des Auswendiglernens. Endlich wird das Auswendiglernen da am Platze sein, wo durch den Verstand verknüpfte Vorstellungen verknüpft werden sollen, die längere Reihen bilden, z. B. Systeme. Wie es scheint, besteht zwischen dem Umfang des Auswendigzulernenden und dem dazu erforderlichen Zeitaufwand kein einfaches Steigerungsverhältnis, so daß z. B. zu sechs Strophen dreimal mehr Zeit nötig wären als zu zwei, sondern je

mehr der Umfang wächst, desto erheblich mehr Zeit ist über das einfache Steigerungsverhältnis hinaus erforderlich. Es empfiehlt sich daher, nur mäßige Aufgaben für das Auswendiglernen der Schüler zu stellen. Alles Auswendiggelernte haftet eine verschiedene Zeit von unbestimmter Dauer und es gehören zum langen Haften günstige Bedingungen. Solche sind das Verständnis (die sachliche Erkenntnis) des Auswendiggelernten, die Anregung der in uns vorzugsweise beanlagten und gepflegten Gefühle, Berührungspunkte des Auswendiggelernten mit dem, was unsere Seele vorzugsweise zu erfüllen pflegt, endlich auffallende Merkzeichen und Erweckung geeigneter Sinneserinnerungen in uns. Namentlich aber trägt absichtliche oder zufällige Erinnerung merklich zum Haften bei und hilfreich erweist sich stets, wenn die erste Aufnahme unter starken Eindrücken erfolgte und wenn nach der ganzen Geistesanlage der Wille und die Lust bestehen, das Aufgenommene festzuhalten.

Literatur: Hoppe J., Das Auswendiglernen und Auswendighersagen, Hamburg und Leipzig 1813. — Fauth, Das Gedächtnis in Schiller u. Ziehen, Samml. v. Abhandl. aus dem Gebiete d. pädag. Psychol. u. Physiol. 1, H. 5. — Dörpfeld, Denken u. Gedächtn. in Beitr. zur pädag. Psychol. 1. Heft, 3. Aufl. Gütersloh 1886. — Müller G. E. u. Schumann, Experim. Beitr. z. Untersuch. d. Gedächt. Zeitschr. f Physiol. u. Psychol. d. Sinnesorg. Bd. 6. — Jost A. eb. Bd. 14. — Ebbinghaus, Üb. d. Gedächtn. Leipzig 1885. Vgl. auch den Art. „Chorsprechen".

Herm. Schiller †.

Autodidaxie ist Selbstbildung, Erwerb von Kenntnissen oder Gelehrsamkeit ohne wesentliche Mitwirkung anderer, die höchste Stufe des freien Bildungserwerbs; der Autodidakt ist ein *self made man* im geistigen Gebiete. Die Alten schätzten die damit bewiesene Energie, so Aristoteles in der Rhetorik I, 7, 33; der Sänger Phemios nennt sich in der Odyssee 22, 347 autodidaktos, weil ihm kein Mensch, sondern der Gott seine Weisen eingegeben habe. Autodidaxie kann die Frucht eines außergewöhnlichen Bildungstriebes sein, eines Dranges, der den ihm homogenen Stoff sucht oder sich geradezu erobert. Ein Beispiel von Selbstbildung der Art aus unserer Zeit bietet der Entdecker von Troja Schliemann, der sich vom Kaufmannslehrling zum Archäologen heraufarbeitete. Er führte nicht nur die Wünschelrute des gelehrten Schatzgräbers, sondern besaß auch ein ungewöhnliches Sprachtalent. Seine Art, Sprachen zu lernen, die er in seinen biographischen Aufzeichnungen beschreibt, ist für den Sprachmethodiker nicht ohne Interesse. Er verwendete dazu die gangbaren Hilfsbücher zum Selbstunterricht, vermehrte aber die darin vorgeschriebenen Übungen und sprach sich Vokabeln, Sätze, Texte stets laut vor; er memorierte auch Texte und griff, durch sein ungewöhnliches Gedächtnis unterstützt, bei jeder Gelegenheit darauf zurück, wie dies schon der belgische Methodiker Jean Jacotot empfohlen hatte.

Ein Autodidakt von echter Begabung sucht Fußpfade, die von dem betretenen Bildungsweg abliegen, aber er lenkt zuletzt in diesen ein und steht dann gegen die schulgerecht Gebildeten nicht zurück. Oft genug aber dringen Autodidakten, welche mehr Geschick und Anstelligkeit als wirkliches Talent haben, nicht so weit vor; ihre Bildung behält die Spuren ihres absonderlichen Ursprungs, das Lernen auf eigene Faust bewältigt die Mannigfaltigkeit der Bildungsaufgaben nicht; es bleiben Lücken und Einseitigkeiten, die dann um so auffälliger werden, wenn der Autodidakt sich von Selbstgefälligkeit und Überhebung nicht frei hält. In gewissem Betracht ist auf Autodidaxie jeder angewiesen, der in ein Wissensgebiet einzutreten hat, zu welchem ihm die regelrechte, schulmäßige Vorbildung fehlt. So war Goethe Autodidakt in den Naturwissenschaften, Schiller in der Philosophie; beim Aufkommen neuer Studien, z. B. der vergleichenden Sprachforschung, der Neuscholastik u. a. waren manche auf nachträgliche Selbstbildung angewiesen. Selbstfortbildung soll die Frucht aller gediegenen Bildungsarbeit sein und in diesem Sinne ist es zu wünschen, daß jeder Schüler nach Verlassen der Schule zum Autodidakten werde. Im weitesten Sinne, insofern er sich beim Lernen vieles selbst sagte, selbst suchte, sich selbst zum Fleiße antrieb, war es der gute Schüler schon auf der Schule; dann erweitert sich aber der Begriff der Autodidaxie zu dem der Selbsttätigkeit beim Bildungserwerb.

Salzburg. *O. Willmann.*

Autorität besitzt für uns eine Persönlichkeit oder Einrichtung, die auf unser körperliches und seelisches Leben einen entscheidenden Einfluß zu üben vermag. Die Autorität der Einrichtungen ist mehr eine äußere, insofern sie ihren Anwendungen und Verboten Nachdruck zu geben vermag vermöge der Zwangsgewalt, die der Obrigkeit zusteht. Ist sie auch sittlich nicht wertlos, weil auch schon die bloße Legalität der Handlungen ein Schritt zur Sittlichkeit ist, so ist doch die freie Autorität der Persönlichkeit höher zu werten. Sie beruht auf freier Anerkennung einer intellektuellen oder sittlichen Überlegenheit. In der Schule und in der Erziehung überhaupt ist die Autorität von großer Bedeutung und Rousseau steht mit ihrer Bekämpfung und Verwerfung vereinzelt. Schleiermacher hielt sie in der Erziehung für die erste Bedingung aller pädagogischen Tätigkeit, sie müsse in größtmöglicher Kraft auftreten. Sie wird in der Schule oft durch überlegenes Wissen begründet, stets durch pädagogischen Takt (s. d.) und sittliche Tüchtigkeit gewahrt. Wo diese Grundlagen nicht vorhanden sind, ist sie meist auf Sand gebaut. Die Autorität der Eltern beruht auf der frühen Gewöhnung und dem Abhängigkeitsverhältnisse der Kinder, geht aber leicht durch Schwäche und mangelhafte sittliche Haltung verloren. Daß sie dann durch die Schule ersetzt werde, ist zwar eine theoretische Aufstellung, aber praktisch selten erreichbar.

Literatur: Die meisten Handbücher der prakt. Pädagogik. — Herbarts Schriften. — Ziller, die Regier. d. Kinder. Leipzig 1875. — Kern H., Grundriß d. Pädagogik.

Herm. Schiller †.

B.

Baco von Verulam. Franz Baco v. Verulam (1561—1626), der Vater des modernen Realismus und Urheber der induktiven Methode, Zeitgenosse Shakespeares und Keplers, wurde unter der Königin Elisabeth als Sohn des Großsiegelbewahrers in London geboren. Nach dem Tode seines Vaters (1580), der ihm kein Vermögen hinterließ, betrat er als Parlamentsredner die politische Laufbahn. Von Ehrgeiz und Geldgier gestachelt, ließ sich dieser in der Geschichte der Wissenschaft so hoch bedeutsame Mann leider zu den verwerflichsten Handlungen hinreißen. Er kehrte sich gegen seinen Freund und Wohltäter Essex, den er sogar bei der



Königin anklagte, und als er unter Jakob I. nach und nach bis zu der Würde eines Kanzlers von England emporstieg (1617), ließ er sich Bestechlichkeit zu Schulden kommen (die von ihm unrechtmäßig bezogenen Gelder beliefen sich auf 100.000 £), was ihm eine Geld- und Gefängnisstrafe zuzog und seine Entlassung zur Folge hatte. Seine letzten Lebensjahre waren ausschließlich der Wissenschaft gewidmet.

Wie der ihm geistesverwandte Montaigne mit der seiner Nationalität eigentümlichen Art geistreicher Causerie, so suchte der ernstere Baco mit dem schweren Rüstzeug der Wissenschaft die mittelalterliche Weltanschauung zu stürzen. Wie Montaigne kehrt sich auch Baco gegen die Wortgelehrsamkeit des Scholastizismus, wie dieser verlangt er selbständige Auffassung, eigene Untersuchung, Rückgang von Aristoteles zur Natur. Selbst der Vergleich des Forschungsgeschäftes mit der Arbeit der Biene, den man bei Montaigne antrifft, kehrt bei Baco wieder. „Die Bearbeiter der Wissenschaft“, sagt er, „waren entweder Empiriker oder Dogmatiker. Die Empiriker schleppen nur, nach Art der Ameise, Nutzens halber zusammen: die Rationalisten spinnen, nach Spinnen Weise, Fäden aus sich heraus: die Biene aber hält zwischen beiden die Mitte, da sie den

Garten- und Feldblumen den Stoff entnimmt, aber ihn durch eigene Kraft verwandelt und verdaut." Das Treiben der spekulativen Philosophie vergleicht er mit der Sünde der ersten Eltern, insofern der Mensch hiebei, anstatt das Siegel Gottes in der Natur zu betrachten und anzuerkennen, d. h. die Natur der Dinge zu prüfen, ihr vielmehr den Stempel seines eigenen Geistes aufdrücken will. Er selbst wollte ein ganz neues Gebäude der menschlichen Wissenschaft (Instauratio magna) errichten; doch sind nur zwei Teile davon fertig geworden. Der wichtigste war das Novum Organum (1620), von dem wir freilich auch nur Bruchstücke besitzen; es sollte das leisten, was man dem alten Organon, d. h. den logischen Schriften des Aristoteles abzugewinnen lange Jahrhunderte hindurch vergeblich sich abgequält hatte. An die Stelle der unfruchtbaren Schlußlehre des Aristoteles sollten die Denkformen treten, in denen sich die beobachtende und untersuchende Forschung kräftig zu bewegen habe; die Erklärung der Natur am Leitfaden des Zweckbegriffs wurde, gleich der Schlußlehre, für unfruchtbar erklärt. Trotzdem wurde die Bedeutung der Schrift häufig überschätzt. Baco verstand weder die ältere Philosophie vollständig noch begriff er die gleichzeitige Forschung eines Kopernikus und Galilei. Den Wert der deduktiven Methode verkannte er, weil er von Mathematik nichts verstand. Auch seine Voraussicht bezüglich der Methode der modernen Wissenschaft war in der Hinsicht irrtümlich, als das induktive Verfahren, das er ausschließlich in Anwendung bringen wollte, in seinen Händen nicht zum Forschungsmittel wurde und in der von ihm angewandten Form für wissenschaftliche Zwecke sich als unbrauchbar erwies.

Das Wesen des nur auf Grund echter Spekulation möglichen Experiments hat Baco gar nicht erkannt. Trotz dieser Schwächen hat man in späterer Zeit dem Novum Organum einen entscheidenden Einfluß auf die Entwicklung der modernen Wissenschaft zugeschrieben. Wenn Baco auch nicht die Methode der Experimentaluntersuchung entdeckt hat, so ist es ihm doch gelungen, zum erstenmal eine Philosophie der Wissenschaft zu begründen, den Zusammenhang von Wissen und Forschung in der physischen Welt zu behaupten und den unbedeutenden Einzelheiten des Experiments durch seine umfassende und vornehme Behandlungsweise Würde zu verleihen. Die Herrscherstellung der Theologie brach er, ja er nahm sie gar nicht in seine erschöpfende Aufzählung der Zweige des menschlichen Wissens auf. Denn seine Methode fand keine Anwendung auf einen Wissenszweig, dessen Hypothesen für sicher und dessen Resultate für zweifellos galten; sein Zweck war, unbekannte Resultate auf dem Wege des Experiments und des induktiven Verfahrens zu finden. Anerkannte Autorität und angenommene Überlieferung waren für ihn unannehmbar und von den Fragen des Glaubens war nach allgemein theologischer Annahme die reine Kritik des Verstandes auszuschließen. Auch insofern war die Theologie für ihn unannehmbar, als er überzeugt war daß alle menschliche Forschung dem Irrtum unterworfen sei; ja er hielt es für seine Aufgabe, die Menschen vor dem falschen Schein des Wissens zu warnen, der aus dem systematisierenden Geiste oder aus individuellen Idiosynkrasien erwachse, ebenso vor der Macht der Worte und Phrasen über den menschlichen Geist und vor den Überlieferungen der Vergangenheit. So lenkte er zuerst die Aufmerksamkeit der Menschen auf den Einfluß und die Wichtigkeit der naturwissenschaftlichen Forschung.

Bacos Verdienste kamen zunächst der Philosophie und Naturwissenschaft zu gute, mittelbar übten sie jedoch ihren Einfluß auch auf Pädagogik und Didaktik, insbesondere auf die Methodik, indem sie das realistische Moment neben dem sprachlichen zur Geltung brachten und dem induktiven analytischen Verfahren nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der Schule Eingang verschafften. Er selbst empfiehlt die genetische Methode beim Unterricht, wonach der Lehrer den Schülern die Erkenntnisse in jener Weise beibringt, wie er selbst zu denselben gelangt ist. Das Verdienst, die Ideen Bacos auf Erziehung und Unterricht angewendet zu haben, gebührt Comenius (s. d.) welcher die Bedeutung Bacos mit feinem Verständnisse herausfühlte, indem er sich auf seine Schultern stellt. Er nennt die Instauratio magna „ein bewunderungs-

würdiges Werk" und betrachtet es als „das leuchtendste Werk des anbrechenden neuen Jahrhunderts der Philosophie". Indem er Bacos Hauptidee, nämlich die Rückkehr zur Natur, auf die Erziehung übertrug, wurde er zur Unmittelbarkeit des Unterrichts, zur Anschauung, zur Voranstellung der Sache vor die Worte, überhaupt zu den Prinzipien der heutigen Unterrichtskunst hingeführt.

Literatur: Gesamtausgabe der Werke Bacos nebst Biographie von Basil Montagu, London 1825—1834 und von Spedding J., Ellis L. und D., Heath D. London 1857—77. — Novum organum scientiarum, Ausgabe von Brewer 1856, deutsch von Kirchmann 1870. — Fischer Kuno, Franz Baco und seine Nachfolger, 2. Aufl. 1875. — Dühring Eugen, Krit. Geschichte der Phil. 4. Aufl. Leipzig 1894, S. 242 ff.

Lindner-Schiller †.

Baden (Großherzogtum). Die in Organisation und Lehrplan sehr verschiedenartigen Schulen standen bis Ende des 17. Jahrhunderts unter kirchlicher Verwaltung. Durch die Vereinigung einer Anzahl Gebiete zu einem Staatsganzen im Jahre 1803 kam in Baden eine gemischte Bevölkerung zusammen. Es gab eine katholische, eine evangelisch-lutherische und eine evangelisch-reformierte Oberkirchenbehörde, die sich über Schulangelegenheiten zu einigen hatten. Es wurde eine General-Studienkommission eingesetzt, deren Mitglieder ihre Tätigkeit für die Schule alle nur als Nebenamt übten. Sie bestand aber nur 1807 bis 1809, worauf die unmittelbare Schulaufsicht an die Kreisdirektoren und die höchste technische und finanzielle Verwaltung des Schulwesens an das katholische und evangelische Kirchendepartement im Ministerium des Innern übergingen. Aus diesen Behörden bildeten sich 1843 der evangelische und katholische Oberkirchenrat, neben denen eine konfessionell gemischte Oberschulkonferenz die höchste technische Leitung des Volksschulwesens besorgte.

Für die Leitung des Mittelschulwesens, d. i. der Gelehrten- und Bürgerschulen wurde 1836 eine eigene Behörde, der Oberstudienrat eingesetzt, an dessen Stelle im Jahre 1862 der noch jetzt bestehende Oberschulrat trat, dem aber die Beaufsichtigung des gesamten, der kirchlichen Beaufsichtigung nun ganz entzogenen, unteren und mittleren Schulwesens übertragen wurde. Den Kirchenbehörden blieb nur die Überwachung und Besorgung des Religionsunterrichts. Das Gewerbeschulwesen (Gewerbe- und Handelsschulen) untersteht einer Zentralmittelbehörde, dem Gewerbeschulrat (seit 1892). Zur örtlichen Aufsicht über die Volksschule ist der Gemeinderat berufen, der sich durch die Ortspfarrer und den ersten Lehrer jeder Schule zu ergänzen hat; zur Beaufsichtigung einer größeren Anzahl von Schulen sind Kreisschulräte bestellt (seit 1904: 18, während das Land politisch in elf Kreise eingeteilt ist).

Die Verhältnisse der Volksschule sind durch das Gesetz über den Elementarunterricht vom 13. Mai 1892 geregelt; die grundlegenden Bestimmungen über die Organisation der einzelnen Anstaltsgattungen sind für die Gelehrtenschulen (Gymnasium, Progymnasium) durch die Verordnungen vom 2. Oktober 1869, für die Realgymnasien vom 2. Juli 1887, für die Realschulen vom 27. März 1895, für die höheren Mädchenschulen vom 22. Oktober 1892 niedergelegt.

Der Schulzwang besteht vom vollendeten sechsten bis vollendeten vierzehnten Lebensjahr. In den einfachen Volksschulen werden Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet. Trennung der Geschlechter erfolgt erst dann, wenn vier und mehr Lehrer an einer Anstalt beschäftigt sind, oder auch an erweiterten Volksschulen. Die Zahl der Volksschulen betrug 1901: 1587, die der Schulkinder 272.467. Die erweiterte Volksschule verlängert die Unterrichtszeit und kann auch weitere Gegenstände, z. B. Fremdsprachen, in den Lehrplan aufnehmen (Gesetz vom 16. Februar 1872 und 13. Mai 1892). Abgesehen vom Religionsunterricht werden die Kinder, welcher Konfssion sie auch angehören mögen, gemeinsam unterrichtet. Die Verpflichtung der politischen Gemeinden, Volksschulen zu halten, kann weder im ganzen noch zum Teil von kirchlichen Korporationen geleistet werden. Der Staatsaufwand für den Volksschulunterricht beträgt im Jahre gegen 6,000.000 Mark. Die Lehrergehalte tragen Staat und Gemeinde gemeinschaftlich. Die Pflicht zur Beschaffung und Erhaltung der Schul-

gebäude liegt der Gemeinde ob; doch werden an bedürftige Gemeinden Beiträge aus Staatsmitteln geleistet. Durch das Gesetz vom 18. Februar 1874 wurde die seit 1868 nicht mehr obligatorische Fortbildungsschule wieder eingeführt; es haben nach beendigter Volksschulpflicht die Knaben zwei Jahre, die Mädchen ein Jahr den Fortbildungsunterricht in wöchentlich mindestens zwei Stunden zu besuchen. Hiefür kann auch auf Wunsch für Knaben ein gewerblicher Fortbildungsunterricht, für Mädchen Haushaltungskunde, verbunden mit Übungen im Kochen, eingerichtet werden.

Für die Heranbildung der Lehrkräfte sorgen vier Seminare, zu denen 1904 zwei weitere, noch in der Organisation begriffene gekommen sind, nebst 3 Präparandenanstalten und 3 Lehrerinnenseminare (zwei davon verbunden mit Höherer Mädchenschule). Eine Verordnung vom 1. März 1904 hat den Lehrerbildungsanstalten eine neue Organisation gegeben; es wird in Hinkunft Seminare mit sechs aufsteigenden Jahreskursen und Vorseminare (an Stelle der Präparandenschulen) geben, welche nur die zwei oder drei untersten Jahreskurse des (Voll-)Seminars umfassen.

Dem Range nach gibt es Rektoren, Reallehrer und Volksschullehrer. Rektoren beziehen 2000 bis 5000 Mark; Reallehrer 1800 bis 3700 Mark; Lehrer 1100 bis 2000 Mark Gehalt. Sämtliche Volksschullehrer haben Anspruch auf freie Dienstwohnung. Die Pensionsberechtigung beginnt nach zehn Dienstjahren. Lehrerwitwen erhalten 30% vom Jahreseinkommen des Verstorbenen. Zur Unterrichtserteilung an Volksschulen sind gesetzlich auch Lehrerinnen zugelassen, doch darf deren Gesamtzahl nicht höher sein, als 10% der an den Volksschulen bestehenden Lehrstellen. Lehrerinnen können auch nur an solchen Schulen verwendet werden, an denen mindestens drei Lehrstellen bestehen.

Sämtliche Mittelschulen (in Preußen höhere Schulen) waren im Schuljahre 1901/02 von 14.721 Schülern, die öffentlichen höheren Mädchenschulen von 2897 Schülerinnen besucht. Es bestanden: (1904) 15 Gymnasien mit etwa 4800 Schülern, wozu im Herbst 1904 ein neues in Freiburg gekommen ist; 1 Progymnasium mit 145 Schülern. Der Staatsaufwand für beide Schularten betrug für 1904 755.300 Mark. Der Höheren Mädchenschule in Karlsruhe ist ein sechsklassiges Mädchengymnasium mit 80 Schülerinnen angefügt. Es sind ferner vorhanden: 3 Realgymnasien mit 1538 Schülern, wovon eines mit Gymnasialabteilung (Reformgymnasium); 4 Realprogymnasien mit 555 Schülern; 7 Oberrealschulen mit 4041 Schülern, wovon eine mit Realgymnasialabteilung; 23 Realschulen mit 3809 Schülern, wovon eine mit Realprogymnasium; 8 Höhere Bürgerschulen mit 485 Schülern; 7 Höhere Mädchenschulen mit 3338 Schülerinnen. An sämtlichen Mittelschulen, die Lehrerbildungsanstalten einbegriffen, bestanden 1904 481 Stellen für akademisch gebildete, 197 für nicht akademisch gebildete Lehrer, 53 für Lehrerinnen. Diese Anstalten erhielten zusammen einen Staatszuschuß von 638.870 Mark. Sie wurden auch von 458 weiblichen Zöglingen (17 an Gymnasien und Progymnasien, 3 an Oberrealschulen, 438 an Real- und Höheren Bürgerschulen) besucht. Öffentliche Höhere Mädchenschulen bestanden 1901/02 7 mit 106 Lehrern, 72 Lehrerinnen und 2897 Schülerinnen; private Höhere Mädchenschulen sind 33 mit 151 Lehrern, 247 Lehrerinnen und 2725 Schülerinnen vorhanden; ferner 1 Turnlehrerbildungsanstalt (Karlsruhe), 2 Taubstummenanstalten mit etwa 180 Zöglingen, 1 Blindenerziehungsanstalt (2 Unterrichtsklassen, 1 Fortbildungsschule, 1 Arbeitsklasse) mit (1901/02) 57 Schülern; 2 Anstalten für schwachsinnige, 2 für epileptische, 1 für verwahrloste Kinder. In Karlsruhe besteht eine Technische Hochschule, gegründet 1825, deren Hauptfächer sind: Mathematisch-Naturwissenschaftliches, Ingenieur-, Hochbau-, Maschinenbau-, Chemie-, Forstfach, W. S. 1902/03 zusammen 1609 Studenten; Kunstakademie (gegründet 1853). Universitäten sind in Heidelberg, gestiftet 1368, protestantisch (W. S. 1902/03 1352 Studenten) — und Freiburg i. Br. (gestiftet 1457, katholisch 1902/03) W. S. 1271 Studenten.

In bezug auf die Schulgesundheitspflege sei auf die Verordnungen über Reinhaltung, Lüftung, Heizung und

Beleuchtung der Schulzimmer vom 17. Jänner 1884, über Schulhausbauten vom 14. November 1898, über Maßregeln bei ansteckenden Krankheiten vom 8. Dezember 1894 und 6. Mai 1897 hingewiesen. Einzelne größere Gemeinden beginnen mit der Anstellung von Schulärzten.

Literatur: Joos A., Gesetze und Verordnungen über den Elementarunterricht und Fortbildungsunterricht im Großherzogtum Baden, 3. Ausgabe. Heidelberg 1902. — Kopp K. A., Die badische Volksschulgesetzgebung etc., 3. Ausgabe. Karlsruhe 1893. — Heyd H., Geschichte der Entwicklung des Volksschulwesens im Großherzogtum Baden. Bühl 1894.

Baden s. d. Art. Körperpflege u. Physische Erziehung.

Bahrdt Karl Friedr., geboren 25. August 1741 zu Bischofswerda in der Lausitz, seit 1762 außerordentlicher Professor der Theologie in Leipzig, dann in Erfurt und Gießen, machte sich durch seinen schlechten Lebenswandel, seine Streitsucht und seine Freigeisterei überall unmöglich. Seit 1775 leitete er das Philanthropin des Herrn v. Salis in Marschlins, mußte die Leitung aber schon nach einem Jahre wieder aufgeben und eröffnete 1. Mai 1777 ein neues Philanthropin als Konsistorialrat zu Dürkheim am Hardt in dem Leiningenschen Schlosse Heidesheim. Aber März 1779 wurde er wegen seiner Übersetzung des Neuen Testaments vom Reichshofrat in Wien in widerrechtlichem Verfahren abgesetzt, hielt in Halle besuchte Vorlesungen und starb dort, immer weiter heruntergekommen, 23. April 1792 als Kneipwirt.



Dr. Carl Friedrich Bahrdt.

Bahrdt war begabt und kenntnisreich, aber sittlich willenlos, ohne jede Begeisterung, ein Mann, der aus dem Philanthropismus in erster Linie ein Geschäft machte. Seine Ansichten sind niedergelegt in Campes Revisionswerk, Teil 1. und in dem „Philanthropischen Erziehungsplan" (Frankfurt a. M. 1776) und stimmen meist mit denen Basedows überein; nur werden diese meist übertrieben. Der Realunterricht ist eingehender und zweckmäßiger als in Dessau, der Religionsunterricht geht auf Deismus hinaus. In der Geschichte sollte eine wesentlich biographische Behandlung statt der „dürren Gerippe von Universalhistorien" eintreten, wobei der Lehrer alles dramatisch erzählte, den Schülern den Ort der geschichtlichen Begebenheit auf der Karte, ihren Hergang auf Bildern zeigte und alles in möglichst lebhaftem Kolorit vorführte, ohne Räsonnement, das sich aus der klaren Darstellung von selbst ergeben sollte. In allen seinen Schriften finden sich originelle und brauchbare Gedanken.

Literatur: Baur G., in Schmidts Enzykl. 1², 396. — Sallwürk E. v., in Reins Enzykl. Handb. 1, 230 f. — Leyser J., Bahrdt K. F., d. Zeitgen. Pestalozzis, s. Verhältn. z. Philanthropinismus u. zur neuen Pädag. Neustadt a. d. H. 2. Aufl. 1870. — Largiadèr, K. Fr. B. und seine wahren Verdienste um Marschlins (Kehrs Pädag. Blätter 1883, S. 62 f.)

H. Schiller †.

Ballspiel s. d. Art. Jugendspiele.

Barbarismen, pädagogische, sind einseitige, verkehrte Richtungen in der Erziehung. Deren gibt es selbstverständlich eine Unzahl; doch lohnt es sich, die gangbarsten Sorten kennen zu lernen. Sie kommen meist paarweise vor, da sie bald ein Zuviel, bald ein Zuwenig in der Würdigung eines Prinzips einschließen und eben deshalb bald nach rechts, bald nach links vom wahren Pfade abirren. So kann sich die Würdigung der eigentlichen Tragweite der Erziehung bald als Unterschätzung, die jede planmäßige Erziehung überflüssig erachtet, bald als Überschätzung, die alles Leben der Jugend unter ihre Regeln bringt, äußern; jene Richtung stellt sich als pädagogischer Libertinismus, Laxheit in der Erziehung nach dem Grundsatze: „laisser faire et laisser passer" — diese als Erziehungspedantismus dar. Eine bestimmtere Färbung nehmen diese zwei falschen Richtungen dadurch an, daß sie sich auf gewisse schiefe Ansichten über die Natur des Zöglings stützen. Hier erscheinen sie als Überschätzung oder Unterschätzung des Angebornen in der Menschennatur. Die eine extreme Ansicht überschätzt das dem Menschen Angeborene dadurch, daß sie zu der allerdings völlig unhaltbaren Grundansicht hinneigt, wonach die ganze Gestalt des künftigen Menschen in der ursprünglichen körperlichen und geistigen Anlage (s. Begabung) wie in einem Keim vorgebildet wäre und die Erziehung demnach nichts anderes zu tun hätte, als die Entwicklung dieses Keimes auf rein negative Weise dadurch zu sichern, daß man alles Störende von ihm fern hält; hiedurch verfällt man in den Rousseauschen Naturalismus. Die entgegengesetzte Einseitigkeit kann als Positivismus bezeichnet werden, welcher in den Entwicklungsgang des Kindes alles von außen hinein tragen will, ohne sich um dessen geistige Natur zu kümmern, und welcher daher alles Heil in der Erziehung von positiven Maßregeln erwartet. Diese beiden Gesichtspunkte nehmen auch eine religiöse Färbung an. Die Ansicht, daß die sich selbst überlassene Natur des Menschen aus eigener Kraft ihre Bestimmung zu erreichen außer stande sei und daher es der Erlösung und besonderer Gnade bedürfe, findet in der Lehre des Christentums gewichtige Anhaltspunkte und die hievon ausgehende überspannt religiöse Erziehungsrichtung wird der Pietismus genannt, welcher historisch auf Ph. Jak. Spener und A. H. Francke (s. d. Art.) zurückweist. Die entgegengesetzte Richtung hievon, welche das Erlösungsbedürfnis des Menschen leugnet, da er aus natürlicher Kraft seine Bestimmung erreichen könne, bezeichnet der kirchliche Standpunkt als Pelagianismus. — Aus der Verkennung der fortschreitenden Entwicklung des Menschen durch die einzelnen Altersstufen gehen pädagogische Barbarismen hervor, welche die heranreifenden Zöglinge immer noch als Kinder zu behandeln fortfahren, indem sie deren zunehmende Geisteskraft und Selbständigkeit ignorieren, die eine in heiterer, wohlwollender Absicht als spielende oder weichliche Erziehung, die andere in mehr ernsterer und bevormundender Stimmung als Rigorismus. Als Einseitigkeit in der Entwicklung der geistigen Anlagen stellt sich der Intellektualismus dar, welcher in einer exklusiven Aufklärung des Verstandes oder in der Ausbildung des Vorstellungskreises die Hauptaufgabe der Erziehung findet und in ihr alles andere, daher auch die Ausbildung des Willens erreicht zu haben wähnt, eine Richtung, die im Philanthropinismus (s. d.) stark vertreten war und auch bei Herbart sich findet. Das Gegenteil hievon ist der Mechanismus, welcher an Stelle eigener Einsicht und selbständiger Überzeugung bloßes gewohnheitsmäßiges Handeln setzt. Die einseitige Überschätzung des Lernstoffes ist pädagogischer Materialismus; ihm steht der pädagogische Formalismus gegenüber, dem der Stoff nur dazu da ist, um geistige Kraft zu wecken (z. B. Pestalozzi). Eine wichtige Reihe pädagogischer Barbarismen geht aus der Verkennung der Beziehungen des Individuums zur Gesellschaft hervor. Jede Erziehung, welche bei ihrer theoretischen Auffassung des Zöglings als Erziehungssubjekts oder in ihrem praktischen Verhalten gegen denselben in ihm nur das einzelne Individuum erblickt, läßt sich als pädagogischer Subjektivismus oder Individualismus bezeichnen, welcher demnach ein doppelter ist, ein theoretischer und ein praktischer. Der theoretische Individualismus, welcher bei seinen pädagogischen Erwägungen von allen Einflüssen der Kirche, des Staates, der Gesetze, des öffentlichen Beispiels, überhaupt der so-

zialen Einrichtungen absieht und die ganze Erziehung nur als ein Werk der Eltern, Schulmeister und sonstiger Erzieher ansieht, ist der Standpunkt der traditionellen Erziehungsweise. Ihm gegenüber führen wir den theoretisch-pädagogischen Sozialismus als die vollberechtigte Pädagogik der Zukunft an, die den Menschen als ein gesellschaftliches Wesen betrachten wird. — Als praktischer Individualismus erweist sich die egoistische Erziehung, welche das einseitige Wohlsein ihres Schützlings selbst auf Unkosten, ja auf den Trümmern des allgemeinen Wohls erstrebt und dadurch in die eudaimonistische, bezw. verzärtelnde Richtung umschlägt. Wo dagegen der einzelne aus seiner egoistischen Isoliertheit heraustritt und sein persönliches Interesse nicht anders als im Dienste der großen Gemeinschaften, des Staates, der Kirche, der Nation, der Gesellschaft und schließlich der Menschheit zu suchen und zu finden gelernt hat, dort waltet die wahre praktische Sozialpädagogik, die nur dort als praktisch pädagogischer Sozialismus zum Extrem umschlagen würde, wo man den einzelnen nur als dienendes, nicht aber auch als freies und wohlberechtigtes Glied der großen Gemeinschaften ansehen würde. Und wo man in einem staatlichen Gemeinwesen eine solche Erziehung einzelner Stände und Kasten ohne alle Respektierung der einzelnen Individuen und ihrer Menschenwürde zu sozialen Hörigen und Sklaven durch Gewaltmaßregeln durchsetzen wollte, müßte man sie nur als despotische Erziehung oder pädagogischen Despotismus bezeichnen. Die soziale Erziehung der orientalischen Völkerschaften, welche diesen Despotismus noch bisweilen durch eine starre Kastenerziehung zu verewigen suchte, liefert Beispiele einer despotischen Erziehung. Als Reaktion gegen diesen Barbarismus tritt die Betonung der Humanität auf, welche in ihrem Extrem von allen historischen Verhältnissen und realen Forderungen des wirklichen Lebens absieht und, indem sie den nirgends existierenden „Menschen an sich“ zu bilden sucht, zum hohlen formalen Humanismus wird. Wenn die Vernachlässigung des Verhältnisses des Zöglings zu der Gesellschaft und seinen Pflichten gegen sie zur offenen Feindschaft gegen die bestehenden Ordnungen der Gesellschaft wird, so geht der Individualismus in der Erziehung in Radikalismus über, der nach einem vorgefaßten, abstrakten Begriffe von dem Wesen und den Rechten des Menschen das Bestehende von der Wurzel aus umzugestalten trachtet. Der pädagogische Radikalismus hängt mit Rousseaus „Emil“ ebenso zusammen, wie der politische Radikalismus und seine Erklärung der Menschenrechte mit dem „Contrat social“. Während nun die radikale Opposition gegen die bestehende staatliche Ordnung als ein das Recht und die Gesetze des geschichtlichen Werdens verachtender abstrakter Demokratismus hervortritt, zeigt sie sich in ihrer Feindschaft gegen die von dem christlichen Prinzip ausgehenden religiösen Ordnungen als Paganismus, insofern sie die positiven Heilslehren und Heilstatsachen verachtet und dagegen das natürliche Leben vergöttert und in der Befriedigung der Ansprüche desselben die eigentliche Bestimmung des Menschen erkennt. (Baur in Schmids Enzyklopädie). Wenn dagegen Staat und Kirche an die Stelle des zu erstrebenden Ideals ihre immerhin mangelhaften faktischen Zustände setzen und streng darüber wachen, daß nur für diese erzogen wird und jedes Streben nach einem höheren Ziele rücksichtslos unterdrücken, so entsteht ein Verfahren, welches man Polizismus und Klerikalismus in der Erziehung nennen kann. Der Radikalismus in der Erziehung stellt sich aber auch von einer anderen Seite dar, wenn man das Verhältnis des Erziehers zu den hergebrachten, durch Erfahrung bewährten Erziehungsmethoden ins Auge faßt. Indem er mit ihnen aufräumt und sich ganz den von ihm neu aufgestellten methodischen Theorien hingibt, die dann allerdings mit seltenen Ausnahmen zur Einseitigkeit hinführen, wird er zum abstrakten Methodismus, der sich in seine subjektiven Doktrinen mit Vernachlässigung historischer Grundlagen einspinnt und daher auch subjektiver Doktrinarismus heißen kann. Die überspannten Erziehungspläne Rousseaus und Basedows, die kühnen Unterrichtsmethoden von Jacotot und Hamilton, ja selbst die bahnbrechenden Ideen eines Pestalozzi entfalten ihren vollen Glanz erst dann, wenn sie durch die Köpfe anderer, ruhiger Denker und durch das Feuer der Praxis hindurchgegangen sind. Viel gefährlicher ist das Gegenstück des Metho-

dismus, nämlich der pädagogische Traditionalismus, welcher starr an dem alten Schlendrian hängt und sich nicht entschließen kann, in Erziehung und Unterricht die Sache anders zu betreiben, als sie seit Jahrhunderten betrieben worden ist. — Schließlich muß noch erwähnt werden, daß die pädagogischen Barbarismen fast nie gesondert und konsequent auftreten, sondern vielmehr in der Praxis mannigfach ineinander spielen. Die schwächliche Pädagogik regt sich, wenn einem Kinde, damit es nur Ruhe halte, ein Spielzeug preisgegeben wird, das ihm besser verweigert würde, und im nächsten Augenblicke geht sie in Rigorismus über, wenn dem Kinde, weil es dem reizbaren Vater zu laut geworden ist, absolute Ruhe geboten wird. Der Intellektualismus macht sich breit, wenn man die Schüler nichts lernen lassen will, als was ihnen bis ins Einzelnste hinein vollkommen verständlich ist, und ihnen z. B. das Vaterunser vorenthalten zu müssen glaubt, bis sie einen klaren Begriff von dem Reiche Gottes haben; dagegen sieht es nach Mechanismus aus, wenn Kinder, bevor sie noch lesen können, angehalten werden, den ganzen Lutherschen Katechismus „herzubeten". Der Vater fördert den Individualismus, wenn er vor dem Kinde äußert: „Was kümmert mich das Urteil anderer? Ich kümmere mich um sie nicht, mögen auch sie mich unbehelligt lassen"; aber sozialistisch verfahren die Erzieher, welche ihren Verboten nicht anders Nachdruck zugeben verstehen als mit dem üblichen: „Schäme dich! Was werden die Leute dazu sagen?" u. dgl.

Literatur: Baur G., Verkehrte Richtungen in der Erziehung (Schmids Enzykl. 22, S. 331). — Wiese L., Die Bildung des Willens. Berlin 1872. — Natorp P., Sozialpädagogik. Stuttgart 1899. — Bergmann P., Soziale Pädagogik. Gera 1900. — Dörpfeld Fr. W., D. didakt. Materialismus (Bd. II. seiner Schriften). — Willmann, Didaktik, I.

Lindner-Schiller †.

Basedow. Johann Bernhard Basedow (1724—1790), der Vertreter Rousseauscher Erziehungsideen in Deutschland und Schöpfer des Philantropinismus, ist im Jahre 1724 in Hamburg geboren als Sohn eines rohen Perückenmachers und einer bis zum Wahnsinn melancholischen Mutter. Schon als Knabe entlief er der harten Zucht seines Vaters zu einem holsteinschen Landphysikus, der ihn jedoch alsbald zu jenem zurückführte. Seine Bildung erhielt er an dem Gymnasium seiner Vaterstadt und an der Universität Leipzig, wo er Theologie studieren sollte, sich jedoch mehr durch häusliche Lektüre und Privatstudien zu bilden suchte. Nach Vollendung seiner Studien trat er, 26 Jahre alt, bei einem Herrn von Quaalen in Holstein als Hauslehrer ein. Schon in dieser Stellung suchte er nach einer neuen praktischen Methode zur Er-



lernung der Sprachen, die er an seinem siebenjährigen Zöglinge tatsächlich erprobte, sowie er selbst von der Gouvernante des Hauses, die er nachmals heiratete, auf praktischem Wege die französische Sprache erlernte. Durch die Vermittlung des Herrn von Quaalen erhielt er 1753 das Lehramt der Moral und der schönen Künste an der Ritterakademie zu Soroe auf Seeland; aber die in seiner 1758 erschienenen „praktischen Philosophie für alle Stände", sowie die in seinen Vorlesungen vorgetragenen Ansichten bewirkten 1761 seine Versetzung an das Gymnasium zu Altona, wo er seine philosophischen und theologischen Anschauungen zunächst in seiner „Philalethia" niederlegte, worin er, über den dogmatischen Standpunkt der religiösen Bekenntnisse hinausgehend, für die natürliche Religion Partei nahm. Der daraus entsprungenen theologischen Zänkereien und Verfolgungen müde und unter dem Einflusse des im

Jahre 1762 erschienenen Rousseauschen „Emil", faßte er den Entschluß, das Gebiet theologischer Meinungskämpfe zu verlassen und als Reformator des Erziehungswesens in Deutschland, ja in ganz Europa aufzutreten. Wie einst Luther mit seinem Sendschreiben an die Bürgermeister, so trat auch Basedow im Jahre 1768 mit einem

Des
Elementarwerks
Erster Band.

Ein geordneter Vorrath
aller nöthigen
Erkenntniß.
Zum Unterrichte der Jugend,
von Anfang, bis ins academische Alter,
Zur Belehrung der Eltern,
Schullehrer und Hofmeister,
Zum Nutzen eines jeden Lesers,
die Erkenntniß zu vervollkommen.

In Verbindung mit einer Sammlung von Kupferstichen, und mit französischer und lateinischer Uebersetzung dieses Werks.

Mit Churfächsischem gnädigsten Privilegio.

Dessau, 1774.
Bey S. L. Crusius in Leipzig, auch bey dem Verfasser und seinen Freunden.

Titel (2/3 Größe) zu „Basedow, Elementarwerk" I. Bd. Orig. im Besitze d. Deutschen Schulmuseums zu Berlin.

Erziehungsmanifest, nämlich mit seiner „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß auf die öffentliche Wohlfahrt" und unter Ankündigung des Planes zu seinem pädagogischen Elementarwerk als Reformator hervor. Er forderte Verbesserung der Methode, neue Schulbücher und Lehrerseminare. Zugleich begann er Geldbeträge zur Durchführung der angekündigten pädagogischen Unternehmungen zu sammeln. Der Erfolg war ein überraschender. Fürsten und Regierungen, geistliche Würdenträger und Freimaurerlogen, Akademien und Privatpersonen stellten sich mit Geldunterstützungen ein, welche in kurzem die Höhe von 15.000 Talern erreichten. Der Name Basedows hielt einen Triumphzug durch Europa. Nachdem er im Jahre 1770 als Vorläufer des angekündigten Elementarwerks „das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker" herausgegeben hatte, in welchem er die Unzulänglichkeit der seitherigen häuslichen und öffentlichen Erziehung nachzuweisen sucht, erhielt er dafür von dem Fürsten Leopold Friedrich Franz einen Ruf nach Dessau, wo er ohne eine Amtsverpflichtung neben seinem dänischen Gehalte von 800 Talern noch eine Besoldung von 1100 Talern bezog, um der Verwirklichung seiner pädagogischen Reformpläne mit Muße obliegen zu können. Hier wurde im Jahre 1774 das seit 1770 erscheinende „Elementarwerk" vollendet, „ein geordneter Vorrat aller nötigen Erkenntnisse, zum Unterricht der Jugend, vom Anfang bis zum akademischen Alter; zur Belehrung der Älteren, Schullehrer und Hofmeister; zum Nutzen eines jeden Lesers, die Erkenntnis zu vervollkommen"; es war versehen mit 100 meist Chodowieckyschen Kupferstichen, mit einer französischen und lateinischen Übersetzung. Es sollte damit gesorgt sein: *a*) für elementarischen Unterricht in Sach- und Wortkenntnis; *b*) für eine unvergleichbare und durch die Erfahrung bestätigte Methode, die Kinder ohne Verdruß und Zeitverlust lesen zu lehren; *c*) für Naturerkenntnis; *d*) für Sittenlehre, Seelenerkenntnis und Vernunftlehre; *e*) für einen sowohl gründlichen als ins Herz dringenden Unterricht in der natürlichen Religion und für eine solche unparteiische Beschreibung der übrigen Religionen, daß sie schlechterdings nicht anzeigt, von welcher Religion der Verfasser selbst sei; *f*) für Kenntnis der bürgerlichen Gesellschaft nach den verschiedenen menschlichen Beschäftigungen u. dgl. Selbst einen Umriß der Logik, Psychologie und Moral finden wir darin vor. „Die gemalte Welt des alten Comenius stand neu geschaffen da. Besser waren freilich Text und Kupfer. Aber dennoch höchst zerstreuend, wegen der planlosen Mannigfaltigkeit der Gegen-

Gemeinschaftliches Schreiben
an Gönner und Freunde
zur Übersendung der Vorstellung

Hochzuverehrender Herr,

meines Hochzuverehrenden Herrn
verpflichtester Diener
Johann Bernhard Basedow
Königl. Dän. Prof.

Altona am 5 Jun 1768.

Faksimile eines gemeinschaftlichen Schreibens von Basedow an Freunde und Gönner im Jahre 1768.
Original im Besitze des Deutschen Schulmuseums in Berlin.



stände auf derselben oft viergeteilten Tafel.“ (Niemeyer.) So urteilt auch Goethe darüber: „Die Zeichnungen zerstreuen noch mehr als die Gegenstände in der wirklichen Welt, wo doch immer das Mögliche beisammen stehen muß, und die deshalb, ungeachtet aller Mannigfaltigkeit und scheinbaren Verwirrung, immer noch in ihren Teilen etwas Geregeltes hat. Jenes Elementarwerk hingegen zersplittert sie ganz und gar, indem das, was in der Weltanschauung keineswegs zusammentrifft, um der Verwandtschaft der Begriffe willen zusammen steht, weswegen es auch an manchen Vorzügen mangelt, die wir ähnlichen Arbeiten des Amos Comenius zuerkennen müssen.“ — Diesem Normalbuch sollte noch in demselben Jahre die Normalschule als pädagogische Musteranstalt nachfolgen, nachdem der edle Fürst von Dessau zu diesem Zwecke 12.000 Taler nebst den nötigen Gebäuden und Gärten angewiesen hatte. Sie sollte eigentlich ein Seminar für Lehrerbildung in großem Stile werden mit einer Musterschule; mit Rücksicht auf die Beschaffung der Mittel wurde aber nur eine Erziehungsanstalt mit Internat errichtet. Die neue Anstalt, an welcher neben Basedow für die Erziehung schwärmerisch begeisterte Männer wie Wolke, Simon, Schweighäuser, Campe, Salzmann u. a. wirkten, nannte sich Philantropin, d. i. Schule der Menschenfreundlichkeit. Sie hatte eine Abteilung für reiche Pensionäre und eine für arme „Famulanten“ und sollte „Reiche für viel Geld zu Menschen bilden, Ärmere (Famulanten) für wenig Geld zu Schullehrern“. Zur Aufmunterung der Zöglinge war das Meritenwesen eingeführt. Die Auszeichnungen bestanden in Punkten, die nach ihrer Führung bald vermehrt, bald vermindert wurden. Jeder Monat hatte einen sogenannten Kasualtag, wo sie nach Spartanerart teilweise fasten, in kalten Stuben oder unter freiem Himmel sich aufhalten und des Nachts auf bloßer Streu schlafen mußten. Blinder Gehorsam wurde bis zum zwölften Jahre gefordert. Bis dahin wurde auch keinem Zögling etwas zum Memorieren aufgegeben, alles sollte durch freie Tätigkeit spielend erlernt werden. Auch später wurde kein Pensionär zum Fleiße gezwungen, wenn er nur die Stundenordnung einhielt und die mechanischen Arbeiten ausführte. Als Strafen galten Verminderung der Meritenpunkte; die Verwandlung einer Studienstunde in eine Stunde Handarbeit; lange Weile in einem ganz ledigen Zimmer, wo man nicht aus dem Fenster sehen kann und in der Nähe das angenehme Geräusch der sich vergnügenden oder studierenden Jugend gehört wird etc. Jeder zwölfjährige Pensionist wählt sich mit Vorwissen der Direktion einen Freund; keiner durfte Verräter an dem anderen werden. Gewisse Gesetze wurden jede Woche, andere alle Monate, noch andere alle Quartale feierlich vorgelesen. Beim Unterricht saßen die Pensionisten nicht, außer beim Schreiben, Zeichnen und Lesen, sondern standen, gingen und bewegten sich so viel, daß vor dem 15. Jahr täglich nicht drei oder vier Stunden gesessen wurde. Die Geographie z. B. wurde an zwei auf dem Felde aufgeworfenen großen Halbkugeln gelernt, die, um darauf gehen und springen zu können, freilich nicht kugelförmig, sondern nur etwas gebogen waren. — Im Jahre 1776 wurden die Erfolge der neuen Anstalt durch eine pomphaft angekündigte, dreitägige Prüfung in Gegenwart des Fürstenpaares und vieler namhafter Pädagogen aller Welt zur Schau gestellt. Diese Prüfung, bei welcher auch zwei Lustspiele durch die Zöglinge zur Aufführung gelangten und wobei Basedows eigenes Töchterlein, die siebenjährige Emilie, durch ihre außerordentlichen Leistungen in deutscher und französischer Sprache glänzte, erregte das Staunen des anwesenden Publikums und den Beifall der Pädagogen. Selbst Männer wie Euler und Kant sprachen sich für Basedows Erziehungsgrundsätze aus, obwohl es natürlich nicht auch an Gegnern des neuen Verfahrens fehlte. Das Philanthropin wuchs und zählte im Jahre 1782 52 Pensionäre aus allen Ländern Europas. Allein so sehr Basedow der Mann gewesen war, das neue Unternehmen ins Leben zu rufen, so unfähig erwies er sich, es auf die Dauer zu leiten. Der Wankelmut in seinen Freundschaften; die Reklame, die nur auf kurze Zeit wirkte; die ungerechte Herabwürdigung des Alten; die Überschätzung des unmittelbar Praktischen; die Menge der Spielereien, Tändeleien und Erleichterungsmethoden; die Trennung vorzüglicher Köpfe von dem Institut; der geringe Erfolg der neuen Methode an manchen der ersten Zöglinge:

dies alles brachte es mit sich, daß Basedow schon 1776 von der Leitung der Anstalt teilweise zurücktrat, und da er sich mit seinem Stellvertreter Wolke nicht vertragen konnte, im Jahre 1778 vollständig von der Anstalt sich zurückzog. Seitdem privatisierte er teils in Leipzig, teils in Dessau, Halle und Magdeburg, verbittert und unzufrieden. Diese Verstimmung steigerte sich durch fortgesetzte Streitigkeiten. Nachdem er einige theologische Schriften vom Stapel gelassen, schrieb er 1787 noch eine „Anweisung zum Lesenlernen“. Hier machte er den sonderbaren Vorschlag, Buchstabenbäckereien auf Staatskosten einzurichten, um durch gebackene Buchstaben ein entsprechendes Anschauungsmittel zu erhalten. In seinen letzten Jahren zog er sich nach Magdeburg, wo er in der dortigen Mädchenschule Unterricht erteilte. Hier starb er im Jahre 1790 mit den Worten: „Ich will seziert sein zum Wohle meiner Mitmenschen.“ Sein Philanthropin überlebte ihn nur um wenige Jahre, indem es schon im Jahre 1793 vollständig einging.

Basedow gebührt das unbestreitbare Verdienst, die erste pädagogische Sturm- und Drangperiode in Deutschland dadurch eingeleitet zu haben, daß er, wie Niemeyer sagt, „einen von vielen vergessenen Gegenstand, an welchem der Menschheit viel, an welcher ihr genau genommen alles liegen sollte, aufs neue in Anregung gebracht; daß er Aufmerksamkeit und Enthusiasmus dafür zu erwecken gewußt; daß er die Teilnahme der Regierungen gewonnen und sie zuerst wieder fühlen gelehrt, daß sie es dem Wohl der Staatsbürger und ihrem eigenen Wohl schuldig wären, wo nicht selbst Hand anzulegen, doch die Arbeiten tüchtiger Schulverbesserer zu schützen, zu erleichtern, zu befördern.“ Er war es, der den ersten Versuch einer Erziehungsreform im Sinne Montaignes und Rousseaus mit energischer Hand in Angriff nahm. Ihm gebührt vor allem das Verdienst, die Aufmerksamkeit der Schule auch auf die körperliche Erziehung des Zöglings geleitet zu haben. Er gestattete den Kindern Bewegung und Freiheit und das Vertrauensverhältnis zwischen Zögling und Erzieher suchte er mit großer Energie und Geschicklichkeit zu schaffen. Sein weiteres Verdienst ist die ausgedehntere Berücksichtigung der Muttersprache und der Realien welche bisher meist außer acht gelassen waren. Er verlangte, daß nicht nur die alten Sprachen gepflegt werden sollen, sondern auch die modernen. Die Gegenstände der täglichen Wahrnehmung sollten als Unterrichtsmittel gebraucht werden und aller Unterricht von den konkreten Dingen der sinnlichen Wahrnehmung ausgehen; als Anhaltspunkt dafür war sein Elementarbuch mit Bildern bestimmt. Dadurch gelang es ihm, den Schulunterricht zum Leben in lebendige Beziehung zu setzen. — Ein weiteres Verdienst noch hatte seine unermüdliche Tätigkeit und sein energisches Auftreten, es wurde nämlich die Aufmerksamkeit aller, ja selbst die von Fürsten und Königen auf die Wichtigkeit der Schule geleitet und diese dadurch zum Gegenstand regen Interesses gemacht. Es wurden bessere pädagogische Grundsätze unter das Volk gebracht, gute Schulbücher bearbeitet und die Aufmerksamkeit der Erziehung auch auf die Leibespflege gelenkt. Die sittliche Haltung und das Benehmen der Zöglinge wurde von allen Besuchern lobend anerkannt und der Ausdruck der Offenheit, Unschuld und Heiterkeit auf allen Gesichtern gerühmt. Auch die Lehrerbildung hat durch diese Bestrebungen einen neuen Anstoß erhalten. Wie Ratke, Comenius und Pestalozzi erwartet auch Basedow alles Heil in der Erziehung nicht von den Anlagen und dem Verhalten des Zöglings, nicht von der Persönlichkeit des Erziehers, sondern von einer alleinseligmachenden Methode. Darum ladet er in einem seiner Manifeste ein, ihm die Kinder zu senden „zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiß gelingenden Studien“. „Memoriert wird bei uns sehr wenig. Zum Studienfleiße werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise. Doch versprechen wir durch die Güte unserer Lehrart und durch die Übereinstimmung derselben mit der ganzen philanthropinischen Erziehung und Lebensart mindestens doppelt so viel Fortgang in den Studien, als man in den besten Schulen, Pensionsanstalten oder Gymnasien gewöhnt ist. Und besonders versprechen wir viel Kultur der gesunden Vernunft durch Übung der wahrhaftig philosophischen Denkart. Die Jugend lernt, ohne viel zu sitzen, mehr außen als in den Lehrstunden. Eine Sprache bei uns kostet, wenn sie durch grammatikalische Übungen nicht zur genauesten

Richtigkeit gebracht werden soll, sechs Monate, um in ihr wie in der Muttersprache etwas Gehörtes und Gelesenes verstehen und sie ohne Regel nach und nach auch selbst reden und schreiben zu lernen. Darum bedürfen wir noch sechs Monate grammatikalischer Übungen, um einen so vollkommenen Lateiner und Franzosen zu liefern, als er ohne sonderbares Glück, Genie und Bemühen aus den gewöhnlichen Schulen nicht kommen kann." Sein Erziehungsprinzip ist die Erziehung zur reinen Humanität. „Unsere Sache", sagt er, „ist nicht katholisch, lutherisch oder reformiert, aber christlich .... Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten. Rußlands und Dänemarks Souveränität wird in unseren Lehren und Urteilen nicht nachgesetzt der schweizerischen Freiheit. Allgemein gefällig werden wir allen Freunden christlicher Systeme werden und unsere Lehrbücher werden frei sein von theologisierenden Entscheidungen." Die Jugend sollte in dem Philanthropin nur in der natürlichen Religion erzogen werden, während der konfessionelle Religionsunterricht der Kirche blieb. In dem Hauptbegriff aller Religionen, in Gott und seiner Verehrung durch Rechttun begegnen sich ja die religiösen Menschen aller Zeiten und Völker. Der Kirchenglaube gehört für spätere Jahre. Man soll die Tugend und Religion der Jugend angenehm und leicht machen, damit sie solche lieb gewinne. Man soll den natürlichen Hang zur Freiheit nicht unterdrücken, sondern nur leiten. Die Kinder sind von Natur gut; der Zwang macht sie meist schlechter. Philanthropie muß die Tendenz aller Erziehung sein. — Basedow war es, der die Mängel der bisherigen Erziehung, ihre Vernachlässigung der körperlichen Pflege und Ausbildung, ihren traditionellen, auf bloßes Memorieren hinausgehenden Mechanismus, den Mangel an gehöriger Würdigung der Muttersprache und der Realien mit kritischem Geiste durchschaute; er war es, welcher durch die von ihm betonte Anwendbarkeit des Unterrichts das wahre Verhältnis zwischen Schule und Leben anzubahnen suchte und ein leuchtendes Vorbild einer humanen Behandlung der Jugend in seinem Philanthropin hinstellte. Die nüchterne, aufklärerische Reflexion, welche kein rechtes Gemütsleben aufkommen läßt, sowie die Übertreibung des Nützlichkeitsprinzips, welche den Wert der klassischen Bildung in historischer, ästhetischer und erziehlicher Hinsicht verkennt und die poetische Idealität zerstört, können als die Hauptgebrechen der philanthropinischen Erziehung bezeichnet werden. Deshalb konnte Basedow durch seine Schöpfungen die Zeitgenossen wohl blenden, ohne jedoch einen nachhaltigen Einfluß auszuüben. Dennoch ging vom Dessauer Philanthropin eine große pädagogische Anregung und Aufregung durch Deutschland und die Schweiz, ja durch einen großen Teil von Europa. Bald entstanden aller Orten Erziehungsanstalten nach dem Muster des Philanthropins. Zuerst stiftete Ulysses v. Salis eine solche 1775 zu Marschlins in der Schweiz und Campe in Hamburg. Beide hatten jedoch nur eine sehr kurze Lebensdauer und heutzutage besteht nur noch Salzmanns Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal bei Gotha, die im Jahre 1784 begründet wurde.

Die philanthropische Schule wirkte aber nicht bloß durch diese Institute, sondern zugleich durch eine Masse von Schriften für jung und alt, womit sie Deutschland überschwemmte. An der Spitze der schreibenden Pädagogen stand Campe. Unter seinen Kinderschriften hat Robinson der Jüngere den größten Beifall gefunden. — Großen Eingang fanden auch die von Campe herausgegebenen Reisebeschreibungen, besonders die Entdeckung von Amerika; aber auch hier wird der wahrhaft poetische Stoff durch langweilige, für Kinder doppelt langweilige Betrachtungen abgekühlt. Unter den Büchern, welche Campe für Pädagogen herausgab, dürfte sein „Revisionswerk des gesamten Schul- und Erziehungswesens" den ersten Platz einnehmen. In diesem Werke findet man auch Übersetzungen von Lockes Gedanken über Erziehung und von Rousseaus „Emil"; — es behandelt die wichtigsten pädagogischen Aufgaben, besonders solche, in denen der Gegensatz der neuen zur alten Schule hervortritt. Nächst Campe dürfte Salzmann durch seine pädagogischen Schriften am meisten gewirkt haben. — Trapp wurde der eigentliche Theoretiker des Philantropismus und der erste Professor der Pädagogik an einer Universität (Halle). Die Wirksamkeit der Philanthropen ward durch den Neuhuma-

nismus gehemmt und verschwand vor der Tätigkeit Pestalozzis vollends.

Literatur: Göring Hugo, J. B. Basedows ausgewählte Schriften. Mit B.s Biographie, Einleitungen und Anmerkungen. Langensalza 1880. — Lorentz H., Basedow. Kehrs Päd. Blätt. 1894. — Die Geschichte der Pädagogik von Raumer, Schiller H., Ziegler Th. und Gesch. d. Erzieh. von Schmid K. F. — Gerlach, D. Dess. Philanthropin im VI. Jahrb. f. Philol. u. Pädag. 1885.

Lindner-Schiller †.

Bau des Schulhauses s. d. Art. Schulhausbau.

Baugewerbeschulen s. d. Art. Gewerbeschulen, Handwerkerschulen.

Bayern. Die erste landesherrliche Anordnung über das Schulwesen in Bayern stammt von dem Herzog Wilhelm IV. Er erließ sie im Jahre 1548, vornehmlich durch das Bestreben veranlaßt, die Reformation von den Grenzen seines Landes abzuhalten. Eine neue Periode begann mit der 1765 erfolgten Berufung des Benediktiners Heinrich Braun, der, zu Trostberg in Oberbayern 1732 geboren, sich früher in Österreich aufgehalten hatte und zuletzt Professor in Freising gewesen war. Kurfürst Maximilian Josef III. 1745 bis 1777 hatte ihn zunächst zum Professor der deutschen Sprache gemacht, dann aber mit der Aufsicht über das Schulwesen betraut. Eine von ihm ausgearbeitete „Schulordnung für die deutschen oder Trivialschulen" wurde unterm 18. September 1770 veröffentlicht und eine Reihe von Lehrbüchern, die zur Durchführung derselben nötig waren, von ihm selbst ausgearbeitet. Von da ab erfährt das Schulwesen die stetige Sorge der Regierung. In dem kurfürstlichen Mandat vom 5. Februar 1771 wurde der Gedanke der allgemeinen Schulpflicht ausgesprochen. Die Aufhebung des Jesuitenordens und der im Jahre 1777 erfolgte Thronwechsel beeinflußten auch das Schulwesen. Bald nach dem Regierungsantritt des Kurfürsten Karl Theodor erschien eine neue „Kurfürstliche Schulverordnung für die bürgerliche Erziehung der Stadt- und Landschulen in Bayern", welche im wesentlichen dem Felbigerschen Reformgedanken folgt und unterm 8. August 1778 veröffentlicht wurde. Die für die bayerischen Volksschulen grundlegende Verordnung erließ endlich Kurfürst Maximilian IV., der nachmalige König Max I. unterm 23. Dezember 1802. Sie enthält Bestimmungen über Schulpflicht (vom 6. bis 12. Jahre), Schuldauer und Schulunterhalt und ein „Aufruf an alle Geistlichen Bayerns, der oberen Pfalz und des Herzogtums Neuburg, die den hohen Beruf ihres Standes kennen, fühlen, lieben" vom 14. Jänner 1803 suchte ihre Durchführung zu fördern. Ihr folgte eine Verordnung vom 12. September 1803, welche den Besuch der Sonn- und Feiertagsschule vom 12. bis 18. Jahre anordnete. Erst im Jahre 1836 wurde die Schulpflicht für die Werktagsschule bis zum 13. Lebensjahre ausgedehnt und im Jahre 1864 für die Sonntagschule auf das 16. Lebensjahr herabgesetzt.

Nachdem im Jahre 1804 ein „Lehrplan für die Volksschulen in Bayern" erschienen war — er wurde im Jahre 1811 umgearbeitet — begann man mit der Einrichtung von Schullehrseminarien. Das „Allgemeine Regulativ für die Ordnung der Schullehrerseminarien und die Bildung der Volksschullehrer" forderte einen zweijährigen Lehrkursus und verwies für den Unterrichtsbetrieb auf Pestalozzi. Aber erst 1823 wurde mit der Anordnung einer dreijährigen Vorbereitung „bei einem tüchtigen Schullehrer oder bei einem vorzüglichen Geistlichen" zum Eintritt in das Seminar der Besuch dieser Anstalten für alle Volksschullehrer obligatorisch gemacht. Durch Verordnung vom 20. August 1817, welche durch die Verfassung später Gesetzeskraft erhielt, erfuhr das Volksschulwesen der Pfalz eine grundlegende Regelung. Das Jahr 1832 brachte die Einrichtung der sogenannten Kreisscholarchate, Korporationen, die aus praktischen Schulmännern und Vertretern der Kirche bestehen, zur Beratung wichtiger Schulfragen von den Kreisregierungen von Zeit zu Zeit einberufen werden und unter dem Vorsitz der Regierungspräsidenten tagen, das Jahr 1836 ein neues Lehrerbildungsnormativ mit Einführung von Muster-(Seminarübungs)-schulen und einer zweiten Lehrer-(Anstellungs)prüfung, das Jahr 1847 endlich ein besonderes „Ministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten". Durch Gesetz vom 10. November 1861 — Schuldotationsgesetz — wurden die Schulunter-

haltungspflicht, die Besoldungs- und Pensionsverhältnisse der Volksschullehrer geordnet und nachdem in einem Lehrerbildungsnormativ vom Jahre 1857 die Grundsätze der preußischen Regulative ins Bayerische übersetzt worden waren, schritt man im Jahre 1866 zu einer gründlichen Neuordnung der Lehrerbildung, gestaltete den bisherigen dreijährigen Vorbereitungsunterricht schulmäßig durch Einführung dreikursiger Präparandenschulen und schrieb nach dem Austritt aus dem Seminar eine einjährige Schulpraxis vor. Der Umstand, daß, abgesehen von dem obenerwähnten Schuldatationsgesetz und den durch die Verfassung gesetzeskräftig gewordenen Bestimmungen, lediglich mit Verordnungen regiert werden mußte, veranlaßte im Jahre 1867 die Staatsregierung zur Vorlage eines Schulgesetzentwurfes. Von der II. Kammer angenommen, wurde er von der I. Kammer, der sogenannten Reichsratskammer, zu Fall gebracht und das Verordnungsregiment besteht fort.

Das gesamte Schulwesen untersteht dem bereits erwähnten Ministerium; eine Anzahl von juristisch gebildeten Referenten bearbeitet dasselbe von der Universität bis zur Volksschule, soweit es zur höchsten Stelle resortiert. Im ganzen Ministerium gibt es, da der sogenannte Oberste Schulrat nur ein außerhalb desselben stehender fachmännischer Beirat ist, keinen Fachmann. Das Volksschulwesen wird von den einzelnen Kreisregierungen verwaltet. Auch hier führt ein Jurist (Regierungsrat oder Regierungsassessor) das „Referat". Als seine Hilfsorgane fungieren seit 1872 die Kreisschulinspektoren — in jedem Kreise am Sitze der Regierung 1 bis 3 — welchen außer der Hilfsarbeit im Referatsdienst besonders die Visitation der Volksschulen obliegt. Die unmittelbare technische Aufsicht über die Volksschule steht dem Lokalschulinspektor zu, als welcher überall da, wo nicht, wie in den unmittelbaren und größeren Städten, eine fachmännische Leitung des Volksschulwesens eingeführt ist, der Ortsgeistliche von Amts wegen berufen ist, da die Volksschulen in der Regel konfessionellen Charakter tragen und konfessionell-gemischte Schulen, wie sie in einzelnen größeren Gemeinden vorkommen, nur eine Ausnahme bilden. Zur Beaufsichtigung der äußeren Schulverhältnisse (Schulbesuch, Kontrollierung und Bestrafung der Versäumnisse, Schulferien, Schulhaus, Schulapparat etc.) werden in den Schulgemeinden Ortsschulinspektionen (Lokalschulkommissionen), bestehend aus Bürgermeister, Pfarrer, Vertretern des Gemeinderats, Lehrer, gebildet. Über dem Lokalschulinspektor steht der Distriktsschulinspektor, in der Regel gleichfalls ein Geistlicher, welcher mit dem Bezirksamtsvorstand die mittlere Instanz in Schulangelegenheiten repräsentiert. In den unmittelbaren Städten ist die lokale und distriktive Schulaufsicht in der Regel in der Person eines Stadtschulrats, welchem der Staat letztere überträgt, vereinigt.

Die allgemeine Schulpflicht erstreckt sich zur Zeit auf zehn Jahre, vom 6. bis 16. Lebensjahr; hievon treffen auf die Werktagsschule sieben und auf die Sonntagsschule drei Jahre; an die Stelle der letzteren sind vielfach Fortbildungsschulen getreten, sofern ihr Besuch von dem jener entbindet. Die Geschlechter sind in der Regel getrennt. Nach dem Schulbedarfsgesetz vom 28. Juli 1902, welches an die Stelle des erwähnten Schuldotationsgesetzes von 1861 getreten ist, „obliegt die vermögensrechtliche Verwaltung der öffentlichen Volksschulen sowie die Feststellung und Aufbringung des gesamten persönlichen und sachlichen Bedarfs für ihre Einrichtung und ihren Unterhalt den politischen Gemeinden als eigentliche Gemeindeangelegenheit." In diesem Sinne ist die bayerische Volksschule eine Gemeindeanstalt, während sie in bezug auf Organisation und Leitung (Schulpflicht, Errichtung von Schulen, Lehrerbildung, Besetzung der Lehrstellen, Ordnung des Unterrichts, Schulzucht und Schulaufsicht) nach den Worten des Staatsrechtslehrers v. Seydel zu den „Verwaltungseinrichtungen des Staates" gehört.

Nach dem statistischen Jahrbuch für das Königreich Bayern, VII. Jahrgang 1903, gab es im Jahre 1900/01 im ganzen 7380 Volksschulen mit 15.028 Klassen, 879.033 Schülern (433.280 männlich 445.753 weiblich) und 27.118 Lehrkräften. 7324 Volksschulen sind öffentliche, 56 private, 159 sind Simultanschulen. Die Sonntagsschulen besuchten 124.220 Schüler und 162.077 Schülerinnen. Gewerbliche Fortbildungsschulen gab es 283 mit 37.698 Schülern, 1997 Lehrkräften bei einem Kostenaufwand von 686.243 Mark. Die

für diesen Zweck geleisteten Zuschüsse der Gemeinden, sowie aus Distrikts-, Kreis- und Staatsfonds betrugen im Jahre 1900/01 779.050 M. Die Zahl der landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen belief sich auf 462 mit 8886 Schülern und 842 Lehrkräften. Die Geldausgaben bezifferten sich auf 281.631 M. und die Zuschüsse aus den genannten Kassen auf 242.358 M. Für die Unterhaltung der Volksschulen wurden im Jahre 1900/01 aufgebracht von den Gemeinden 24,237.758 M., wovon 13,257.478 auf die Personalexistenz kommen, von den Kreisen im Jahre 1903 11,995.074 M.; zu den letztern leistete der Staat im Jahre 1903 einen Zuschuß von 7,784.455 M. gegen 3,092.310 im Jahre 1894. Die Zuschüsse aus der Staatskasse bewegen sich sohin in stark aufsteigender Linie und betragen zur Zeit eine halbe Million über ein Fünftel der Gesamtkosten für das Volksschulwesen.

Die Lehrerbildung vollzieht sich nach dem im Jahre 1898 revidierten Normativ vom Jahre 1866 in einem fünfjährigen Kursus (drei Jahre Präparandenschulen, zwei Jahre Seminar). Die hiefür bestimmten Anstalten sind teils fünfkursige Vollanstalten (Seminar und Präparandenklassen), teils zweikursige Seminare und dreikursige isolierte Präparandenschulen. Staatliche Vollanstalten für Lehrer, welche den Namen „Lehrerbildungsanstalt" führen gibt es zur Zeit sechs. Zählt man alle Anstalten nach Seminaren und Präparandenschulen gesondert, so gab es im Jahre 1900/01 51 Präparandenschulen (davon 15 private) und 29 Seminare (davon 15 private). Für die Lehrerinnenbildung gelten die gleichen Vorschriften. Doch sind die dafür bestehenden Anstalten meistens von Kreisen, Städten und Privaten errichtet, insbesondere bilden viele Klöster Lehrerinnen aus. Alle Lehrer- und Lehrerinnenanstalten tragen konfessionellen Charakter. Die Präparandenkurse waren 1900/01 von 1508 Schülern und 600 Schülerinnen, die Seminarkurse von 785 Seminaristen und 530 Seminaristinnen besucht. Der Bildungskurs schließt mit einer „Seminarschlußprüfung", für welche die gleichen schriftlichen Aufgaben allen Anstalten durch das Staatsministerium zugehen. Entweder sofort oder nach einjähriger Schulpraxis erfolgt die Anstellung der Exspektanten als Hilfslehrer. Haben sie nach vier Jahren (vom Austritt aus den Anstalten gerechnet) die Anstellungsprüfung bestanden, so können sie als Schulverweser verwendet und sodann als Volksschullehrer angestellt werden.

Nach dem Gesetz vom 28. Juli 1902 betragen die Mindestgehalte
1. für Volksschullehrer 1200 M.
2. für Volksschullehrerinnen 1000 M.
3. für Schulverweser 1000 M.
4. für Schulverweserinnen 900 M.
5. für Hilfslehrer 820 M.
6. für Hilfslehrerinnen 820 M.

Dazu kommt, daß die Erträgnisse aus einem mit einer Lehrerstelle verbundenen Kirchendienst nur soweit in diesen Mindestgehalt eingerechnet werden dürfen, als sie den Betrag von 200 M. übersteigen, daß ferner jeder Lehrer Anspruch hat auf eine freie Dienstwohnung oder eine den ortsüblichen Mietpreisen entsprechende Mietentschädigung, welche nicht weniger betragen darf als 200 M. für Lehrer, 120 M. für Lehrerinnen und Verweser und 60 M. für Hilfslehrer, daß endlich seit 1872 in gewissen Intervallen regelmäßige Dienstalterszulagen gewährt werden, deren Höhe sich bei 40 Dienstjahren vom Seminaraustritt gerechnet zur Zeit für einen Volksschullehrer auf 1020 M. beläuft. Der Gesamtgehalt eines Landlehrers beträgt demnach in solchem Falle zur Zeit außer freier Wohnung 2220 M. Für das dienstuntaugliche Personal ist durch die im Jahre 1903 neuorganisierten Kreispensionskassen gesorgt, ebenso auch für die Lehrerrelikten. Die größeren Städte ordnen die Gehaltsverhältnisse der Volksschullehrer durch ein besonderes, von den Kreisregierungen zu genehmigendes Schulstatut; dabei werden angemessene Mehrleistungen und ein wohlabgestuftes System von Alterszulagen vorausgesetzt (z. B. Anfangsgehalte von 1800 bis 2000 M. steigend bis zu 3400 bis 3600 M.). Dafür wird den Stadtgemeinden ein gewisses Mitwirkungsrecht bei der Anstellung der Lehrer zugestanden.

Die bayerischen Mittelschulen (Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und Industrieschulen) unterstehen direkt dem Ministerium, welches sich in ihrer Verwaltung durch den „Obersten Schulrat" unterstützen läßt. Derselbe besteht aus einer Anzahl von Universitätsprofessoren, Gymnasialrektoren und Professoren, tritt von Zeit zu Zeit zur Beratung allgemeiner Schulangele-

genheiten unter dem Vorsitz des Ministers zusammen, besorgt durch seine Mitglieder die Visitation der einzelnen Anstalten und macht für die Besetzung der wichtigen Stellen gutachtliche Vorschläge. Eine analoge Einrichtung wird zur Zeit unter dem Namen einer „Landesschulkommission" für Lehrerbildungsanstalten, höhere Mädchenschulen und Volksschulen vorbereitet. Die Gymnasien sind wie die Realgymnasien neunklassige Anstalten; die Oberprima wird als neunte Klasse bezeichnet. Anstalten, welche nur die sechs ersten Klassen haben, heißen Progymnasien; Lateinschulen haben deren nur fünf. Da die drei ersten Klassen bei den humanistischen Gymnasien und den Realgymnasien gleich sind, so beginnen einzelne Realgymnasien erst mit der vierten Klasse. Neuerdings fängt man jedoch an, sie vollständig zu machen; auch das bayerische Kadettenkorps arbeitet nach dem Realgymnasiallehrplan. Die Lehrpläne dieser Anstalten stimmen im allgemeinen mit denen der gleichnamigen in den übrigen deutschen Staaten überein. Dies gilt jedoch nicht für die Berechtigungen. Der Abiturient des bayerischen Realgymnasiums kann nicht wie der des preußischen Jurisprudenz studieren, noch weniger besteht die Gleichberechtigung der beiden Anstalten — des Human- und Realgymnasiums — bezüglich des Zugangs zu den sonstigen Fakultätsstudien.

Im Jahre 1900/01 gab es in Bayern 43 humanistische Gymnasien mit 16.377 Schülern, 4 Realgymnasien mit 957 Schülern; die 44 Progymnasien und Lateinschulen zählten zusammen 3158 Schüler. Die Anstalt, welche für den Eintritt in das bürgerliche Leben vorbereiten will, ist die sechskursige Realschule, welche ihre Schüler nach Absolvierung der 4. Volksschulklasse im Alter von zehn Jahren aufnimmt. Im Jahre 1900/01 gab es in Bayern 56 Realschulen mit 13.079 Schülern. Die Realschulen werden von den Kreisen und Gemeinden unterhalten. Obgleich der Staat nur den Bedarf für die Pensionen des Lehrpersonals aufbringt, werden sie doch in allen Stücken als Staatsanstalten verwaltet und behandelt. Mit dem Absolutorium ist der Erwerb des Berechtigungsscheines für den Einjährig-Freiwilligen-Militärdienst verbunden. Diejenigen Abiturienten, welche ihre Studien fortsetzen wollen, können dies an einer der vier staatlichen, im Jahre 1868 ins Leben gerufenen „Industrieschulen", mit welchem sachlich wenig zutreffenden Namen in Bayern eine Art von technischen Mittelschulen bezeichnet wird, „welche den Zweck haben — nach der durch Verordnung vom 29. Juli 1900 erfolgten Reorganisation — unter Fortsetzung der erziehlichen Aufgabe der Realschulen *a*) in zwei Jahreskursen eine vorbereitende Bildung für den Übertritt an die technische Hochschule, *b*) in drei Jahreskursen eine abschließende Bildung für den unmittelbaren Eintritt in die Praxis der höheren gewerblichen und industriellen Betriebe zu gewähren." Demnach vertreten die Industrieschulen — abgesehen von der dem III. Kurse zugewiesenen fachlichen Bildung für das praktische Leben — in Bayern die Oberklassen der in anderen deutschen Staaten geschaffenen Oberrealschulen.

Das höhere Mädchenschulwesen entbehrt in Bayern bis jetzt der allgemeinen organisatorischen Bestimmungen, obgleich es im Jahre 1900/01 135 höhere Töchterschulen gab, die von 15.099 Schülerinnen besucht wurden und von denen allerdings nur 35 öffentliche Anstalten waren. Lehrpläne, Klassenzahl, Aufnahmebedingungen etc. werden stets von Fall zu Fall geregelt. Ein erheblicher Teil derselben ist durch geistliche Orden gegründet und geleitet. Von Fachschulen erwähnen wir 8 Baugewerkschulen mit 2267 Schülern, 5 Fachschulen für Maschinenbau und Elektrotechnik mit 312 Schülern, 16 Handelsschulen — davon 12 private — mit 1780 Schülern und 953 Schülerinnen, 2 Kunstgewerbeschulen mit 333 Schülern und 139 Schülerinnen, 8 landwirtschaftliche Mittelschulen mit 401 Schülern.

Für den Unterricht der Taubstummen sorgt in jedem Kreise eine aus Kreismitteln unterhaltene öffentliche Anstalt, abgesehen von zahlreichen privaten Veranstaltungen, welche der Wohltätigkeit ihre Entstehung verdanken.

Hochschulen gibt es außer den drei Landesuniversitäten München, gegründet 1472 in Ingolstadt von Ludwig dem Reichen, 1800 nach Landshut verlegt und von da 1826 nach der Hauptstadt, Würzburg, gestiftet 1582 von Bischof Julius aus dem Geschlechte der Echter von Mespelbrunn, und Erlangen, gestiftet 1743, eine technische

in München, eine forstliche in Aschaffenburg, eine tierärztliche in München, ferner eine Akademie für Landwirtschaft und Brauerei in Weihenstephan, eine Akademie der bildenden Künste in München, eine Akademie der Tonkunst ebenda. Auch die Lyzeen, deren es in Bayern zur Zeit sechs gibt, zählen zu den Hochschulen. Sie werden jedoch fast nur von Studenten der katholischen Theologie besucht. Auch das Kleinkinderschulwesen zählt eine Menge von Veranstaltungen, nicht nur in den Städten, wo insbesondere der Fröbelsche Kindergarten verbreitet ist, sondern auch auf dem Lande, wo Diakonissinnen und Klosterfrauen ähnliche Anstalten leiten.

Literatur: Statistisches Jahrbuch für das Königreich Bayern. VII. Jahrgang 1903. München 1903. — Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten. München 1898, Nr. 19. Bekanntmachung, die Bildung der Lehrer und Lehrerinnen betr. — Dasselbe, München 1900, Nr. 25. Die Schulordnung für die Industrieschulen im Königreich Bayern. — Englmanns Handbuch des bayerischen Volksschulrechtes. 4. Auflage, herausgegeben von Dr. Eduard Stingl. München 1897. — Über die Mittelschulen geben den zuverlässigsten Aufschluß die alljährlich am Schlusse des Schuljahres (14. Juli) erscheinenden Jahresberichte. — Lipowsky F. Z., Geschichte der Schulen in Bayern. München 1825. — Bavaria, Landes- und Volkskunde von Bayern. Die das Bildungs- und Unterrichtswesen der einzelnen Kreise behandelnden besondern Abschnitte. — Brand Eugen, Die Entwicklung des Gymnasiallehrerstandes in Bayern von 1773 bis 1904. München 1904. — Graßmann, J. Dr., Handausgabe des Schulbedarfgesetzes vom 28. Juli 1902. Ansbach 1903.

Kaiserslautern. *Karl Andreae.*

Becker Karl Ferdinand, Dr., Hauptbegründer der philosophischen Sprachforschung, geboren am 14. April 1775 zu Liser in der Rheinprovinz, studierte zunächst an dem Priesterseminar zu Hildesheim, in der Folge an der Universität zu Göttingen, woselbst er sich auf den medizinischen Beruf vorbereitete. Hier brachte ihm das Jahr 1802 einen Preis für eine „Abhandlung von dem Einfluß der äußeren Wärme und Kälte auf den menschlichen Körper“; im nächsten Jahre begann er seine Tätigkeit als praktischer Arzt, wobei er seine Wirkungsstätte wiederholt wechselte, bis er sich im Jahre 1815 für die Dauer in Offenbach niederließ, acht Jahre hindurch dem ärztlichen Berufe lebend, vom Jahre 1823 bis zu seinem am 5. September 1849 erfolgten Tode als Leiter einer Erziehungsanstalt wirkend.

In dieser Stellung wandte er sich der schriftstellerischen Tätigkeit auf pädagogischem Gebiete zu, auf dem er durch die Behandlung der deutschen Sprache ohne Zweifel bedeutender wurde als durch seine naturwissenschaftlichen Leistungen. In einer Reihe von Schriften folgt er den Spuren Pestalozzis, indem er den formalen Bildungszweck der Sprache obenan stellt. Insbesondere in seinem 1833 herausgegebenen „Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre“ vertritt er die Ansicht, daß dem Schüler, „indem er in der Wortbildung die Wörter und Wortformen verstehen lernt, offenbar wird, wie der menschliche Geist die ihn umgebende Welt in eine Welt von Begriffen umwandelt, wie er diese Welt von Begriffen zuerst in Begriffe von Dingen, die sind, und in Begriffe der Tätigkeiten der Dinge scheidet und dann jene und diese nach ihren Arten und Unterarten in mannigfaltigen Unterscheidungen und Gesetzen ordnet und gestaltet. Indem der Schüler ferner in der Wortfügung die Redeformen verstehen lernt, lernt er die Verhältnisse kennen und unterscheiden, in denen der menschliche Geist die Begriffe der Dinge und ihrer Tätigkeiten auffaßt und zu Gedanken verbindet.“ Dadurch wurde Becker zum Vertreter jener Richtung, die den Formalismus der Sprache auf die Spitze treibt. Seine Bestrebungen, den grammatischen Unterricht zu einer populären Logik emporzuheben, fanden rasch in pädagogischen Kreisen sehr viel Beifall und wurden insbesondere von Wurst für die Bedürfnisse der Volksschule fortgebildet, stießen aber später vielfach auf Gegnerschaft, zunächst wohl wegen der allzu hohen Anforderungen, die um des Zweckes willen an die Schüler gestellt werden mußten, dann aber auch deshalb, weil das Übungsmaterial aus unzusammenhängenden, oft bedeutungslosen Sätzen („Gassensätzen“) bestand, wodurch der ideale Gehalt der Sprache ernstlich gefährdet wurde.

Von Beckers Hauptschriften seien erwähnt: „Die Deutsche Wortbildung“

„Deutsche Sprachlehre", „Ausführliche deutsche Grammatik", „Schulgrammatik der deutschen Sprache", „Handbuch der deutschen Sprache", das dem Sprachlehrer eine reiche Fundgrube ist, „Organismen der Sprache", „Der deutsche Stil" und „Lehrbuch des deutschen Stils".

Wien. *Hans Lichtenecker.*

Beeidigung der Lehrer s. d. Art. Rechtsverhältnisse des Lehrerstandes.

Befehl ist dasjenige Erziehungsmittel, durch welches der Erzieher seinen Willen an die Stelle des Willens seines Zöglings setzt, weil dieser noch keinen oder keinen klaren und starken Willen hat. Überall, wo es gilt, einen bestimmten, augenblicklichen Einfluß auf das Wollen des Zöglings auszuüben und eine bestimmte äußere Handlung bei ihm herbeizuführen, wird die Erziehung zu dem Mittel des Befehls greifen; sie wird sich jedoch gegenwärtig halten müssen, daß der hiedurch hervorgerufene Wille ein mehr oder weniger unfreier ist und daß daher im Verlauf der Erziehung der Befehl sich immer mehr hinter die durch die Erziehung zu stande gebrachte freie Selbstbestimmung des Zöglings zurückzuziehen habe. Der Befehl tritt positiv als Gebot, negativ als Verbot auf. Ihm entspricht auf Seite des Zöglings der Gehorsam, welcher immer ein Opfer an persönlicher Freiheit erheischt, daher einen herben Beigeschmack hat. Da er indessen die Voraussetzung der Regierung und Erziehung überhaupt ist, so muß er besonders in der ersten Erziehungsperiode durch weises pädagogisches Gebieten und Verbieten, abgesehen von jedem weiteren erziehlichen Zwecke, sorgfältig geübt werden. Der pädagogische Befehl muß vor allem wohlüberlegt und entschieden sein, d. h. aus einem festen, zielbewußten Wollen des Erziehers hervorgehen; dieser muß also vor allem selbst wissen, was er vom Zöglinge verlangt und warum er es verlangt. 2. Der Befehl soll bestimmt, also verständlich und unzweideutig sein, damit der Zögling wisse, was er zu tun oder zu lassen habe; er soll kurz und kräftig, also in energischer Form gekleidet sein: „Geh hin! tue dies! halt ein!" u. s. w. — nicht weitläufig und matt oder gar in eine Predigt ausgehend. Er soll ferner ausführbar sein, und zwar nicht bloß an sich, sondern auch mit Rücksicht auf den Zögling, d. h. man soll nichts Unmögliches verlangen und nichts, was die Kräfte des Zöglings übersteigt. Er soll weiter objektiv sein, d. h. aus den Zwecken und Verhältnissen der Erziehung, nicht aus Laune und Willkür des Erziehers hervorgehen. Ferner soll er konsequent sein, d. h. mit den vorausgegangenen Befehlen und mit den übrigen Maßregeln der Regierung und Zucht in Übereinstimmung stehend, und durch Wohlwollen gemildert, um seine Härte zu mäßigen. Die Befehle sollen endlich sparsam sein, um die Selbsttätigkeit des Zöglings nicht unnützerweise einzuschränken. Die Frage, ob Befehle motiviert werden sollen, muß im allgemeinen verneint werden; denn ihre Ersprießlichkeit und Notwendigkeit soll nicht durch Wortwendungen begründet werden, sondern durch sich selbst, soweit als der Zögling fassen kann, einleuchten. Das Motiv für den Gehorsam, welchen der Zögling dem Befehle entgegenbringt, ist die Autorität (s. d. Art.) des Erziehers. Die Ausführung jedes Befehles muß von dem Befehlenden kontrolliert werden; denn am nachteiligsten für die sittliche Gewöhnung ist es, wenn Befehle erteilt, aber nicht durchgeführt werden. Dagegen muß jeder Lehrer Anordnungen, die er als verfehlt erkannt, zurücknehmen; handelt er mit Überlegung, so wird er nur selten dazu genötigt sein. Die Härte der Befehle wird bedeutend gemildert, wenn man sie in ein den Erziehungsverhältnissen angepaßtes System bringt, d. h. wenn man sie in stehende Vorschriften verwandelt, die von selbst in Wirksamkeit treten, sobald die Verhältnisse, für welche sie berechnet sind, sich einstellen. Derlei Vorschriften, welche dem Erzieher die Regierung, dem Zöglinge die Folgsamkeit wesentlich erleichtern, nehmen die Form einer Haus- oder Schulordnung an. Ohne daß in einer Schule Befehle erteilt wurden, erscheint jeder Schüler um die festgesetzte Stunde im Schulzimmer, begibt sich an seinen Platz u. s. w.; ohne ausdrückliches Verbot hütet er sich ohne Grund aufzustehen, sich von seinem Sitz zu entfernen, den Lehrer oder die Mitschüler anzureden u. s. w. Derlei stehende Vorschriften müssen nicht nur die Eigenschaft des persönlichen Befehles, insbesondere Bestimmtheit, Kürze, Objektivität,

Ausführbarkeit und unwiderrufliche, ausnahmslose Giltigkeit besitzen; sie müssen auch mit weisem Vorbedacht und großer Sparsamkeit erlassen werden, damit sie für die Verhältnisse passen, für welche sie bestimmt sind; insbesondere jedoch müssen sie sich von jeder Willkür fern halten. Unter keiner Bedingung darf geduldet werden, daß sich der Zögling den erlassenen Befehlen und Anordnungen widersetze, weil dadurch nicht bloß die Wirksamkeit der Erziehung lahm gelegt, sondern auch die Entwicklung des Zöglings im Sinne der ersten praktischen Idee gehemmt wird. — Da der Befehl immer etwas Gewalttätiges, bisweilen sogar etwas Liebloses an sich hat; da ferner durch Befehlen und Gehorchen in der Erziehung ebenso wie im Staate nur Legalität und Moralität erzeugt wird und da der Zögling schließlich doch selbständig werden, d. h. sich selbst befehlen lernen soll: so wird man von diesem Erziehungsmittel doch nur einen sparsamen Gebrauch zu machen haben.

Lindner — Schiller †.

Begabung. Die theoretische Pädagogik kann ihre Erörterungen nach einem zweifachen Augenmerk anstellen, nach dem Objekte der Bildung, dem Wissensschatz, der übermittelt wird, oder nach dem Subjekt, dem Zögling und Schüler, der Wissen und Fertigkeit übernimmt; die praktische Pädagogik im Unterricht soll beide Wege zusammenführen. Es ist noch nicht lange her, daß auch das Subjekt der Bildungsarbeit in den Vordergrund der Betrachtung tritt. Freilich sind die Ergebnisse noch schwankend und unvermittelt. Da haben wir zunächst die Ärzte, die Einlaß in die Schule fordern. Ihre Bemühungen gehen jedoch selten über das Registrieren der Ermüdungsmessungen hinaus, ihre Beobachtungen bewegen sich im Gebiete der Sinnesphysiologie. Jene, die mitten im Schulamt stehen und philosophische Erwägungen an Unterricht und Erziehung anlegen, gehören wieder vorwiegend der Herbartschen Richtung an. Wer nun das Vorstellungsleben als die Grundlage der seelischen Tätigkeiten, aus der sich Fühlen und Streben entwickeln, ansieht, der legt auch der einen Tätigkeit eine besondere Bedeutung bei. Dennoch ist es in letztem Betracht der Wille des Zöglings, den jegliche Erziehung zu bestimmen sucht, und das Gefühl, das der Unterricht zu läutern trachtet. So gilt nun die Fürsorge dem ganzen Menschen, der als Person mit bestimmten Anlagen in die Welt tritt. Aber die Systeme sind bereits in der Zeit vor der Geburt in der Entwicklung begriffen und die somatischen Grundlagen sind der Nährboden, in dem sich der Intellekt entwickelt und der Wille seine Wurzeln schlägt. Eine allgemeine Ansicht geht nun dahin, daß jede spätere Entwicklung der Person wie im Keime angelegt sei, in diesem Sinne ist auch der Ausdruck „Anlagen" treffender als „Begabung" und „Talent", Bezeichnungen, welche die Nebenbedeutung eines äußerlich ankommenden Geschenkes oder Zuwachses einschließen. Die Eigenart der Personen oder ihre Ausprägung in den Charakteren legte zu allen Zeiten die Frage nahe, welche Bedingungen und Umstände zu ihrer Gestaltung zusammen wirken, die Pädagogik hat ein besonderes Interesse, darauf eine Antwort zu erhalten. Es sollen hier nur die normalen Erscheinungen des Seelenlebens berührt werden, die sogenannten psychopathischen Minderwertigkeiten und die Seelenstörungen bleiben außer Betracht, um so mehr als in diesem Werke an anderer Stelle davon die Rede sein wird.

Was die alte und bekannte Lehre von den Temperamenten über die Besonderheit des Seelenlebens einzelner Menschen vorträgt, eignet sich selbst in der treffenden Fassung, die H. Lotze (Medizinische Psychologie oder Physiologie der Seele, S. 560 ff.) ihr gegeben hat, eher für die ausgeprägten und bleibenden Formen der Erwachsenen als für die unfertige Jugend. Im allgemeinen zeigt die Erfahrung, daß der Jugend eines der Temperamente zumeist zukommt und natürlich ist, das sanguinische. Aber doch ist die Zahl der Kinder nicht gering, die man als phlegmatische Naturen bezeichnen darf, Knaben häufiger als Mädchen. Ihr ruhiges Lebenstempo kann eine große Stetigkeit der Entwicklung in Aussicht stellen, die langsame Aufnahme neuer Anregungen zähes Festhalten und Verarbeiten. Das sanguinische Wesen der Kinderjahre bedeutet und verspricht für sich noch nichts, es überdauert auch nicht immer diese Jahre. Anders ist es mit dem cholerischen und melancho-

lischen Wesen. Wo sich jenes in den ungünstigen Formen, als leicht aufwallende Leidenschaft, als Steigung zum Zorne kund tut, muß man dahinter oft eine kranke Anlage sehen. Auch melancholisch zu sein, kommt der kindlichen Natur nicht zu, als regelmäßige oder vielfach andauernde Grundstimmung deutet es auf die Gefahr einer wirklichen seelischen Krankheit. Freilich gibt es auch Kinder, bei denen die melancholische oder, wie Lotze sagt, sentimentale Stimmung Anzeichen besonderer Tiefe des Wesens ist, die schon in den Jahren der Kindheit nicht im Kindlichen aufzugehen vermögen. Etwas anderes ist es mit der an das Melancholische streifenden Stimmung in den Übergangsjahren, deren Grundlage sich von selbst auflöst; etwas anderes auch mit der Melancholie des eigentlichen frühreifen Jünglingsalters, die oft genug mit sanguinischen Zuständen sich leicht mischt und durchdringt. Neben der Verschiedenheit des Temperaments sind so viele andere Unterschiede von Natur gegeben, durch Vererbung, durch körperliche Eigentümlichkeiten, durch gewordene und andauernde Zustände von Land, Klima, Gesellschaft, durch die Nachwirkung von Krankheiten und Lebensschicksalen. Die Vererbung erstreckt sich ja auch auf rein Geistiges und Innerliches, auf Neigung und Talente, auf Bedürfnisse und Beschränkung; am wichtigsten ist sie wohl auf dem Gebiete der rein körperlichen Ausstattung. Abgesehen von den Fällen der erblichen Belastung wird die Wirkung eines überreizten Nervenlebens der Eltern auf die Kinder in den höheren sozialen Schichten der Gegenwart allerwärts nur zu sehr fühlbar. Die ruhelose Beweglichkeit und das flatterhafte Wesen, die rascher eintretende Ermüdbarkeit sind nicht ohne weiteres als Willensschwäche anzusehen, wenn auch auf der anderen Seite ein möglicher und allmählicher Ausgleich nicht immer auf dem Wege des Nachgebens, sondern zum Teil ausdrücklich auf dem der Zumutung zu erfolgen hat. Daß auf diesem Gebiete eine zureichende und gesunde Nahrung, ausreichende Bemessung des Schlafes und der Erholung, Abwechslung von Spiel und Arbeit, Abhärtung des Körpers von Wichtigkeit sind, bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung.

Bei der Mannigfaltigkeit der intellektuellen Tätigkeiten, die einander vielfach zur Voraussetzung haben und deren Grenzscheiden fließend sind, fällt es schwer zu bestimmen, was ursprüngliche Anlage war und was durch Übung fester Besitz geworden ist. Wenn jedoch das Sprichwort sagt, daß der Dichter geboren wird, oder wenn man gemeinhin von mathematischen Köpfen und Sprachentalenten spricht, so will man etwa eine besondere Richtung der Phantasie und eigene Gefühlswerte oder die Gabe der Abstraktion und Kombination, sowie ein umfangreiches Gedächtnis und Anempfinden der Sprachrichtigkeit bezeichnen. Dem gewöhnlichen Unterricht, der es mit der Menge der Schüler in den Klassen zu tun hat, obliegt es, die intellektuellen Begabungen zu fördern und zu bilden, hier anzuregen, dort zu dämpfen, die Vermögen zu kräftigen und auf den rechten Weg zu lenken. Da fehlt es dem einen bei aller geistigen Lebendigkeit und Beweglichkeit an der Nachhaltigkeit im Bewahren der Eindrücke und an der Schärfe im Durchdringen, dem anderen ersetzt praktische Anstelligkeit nur schwer die mangelnde Begabung für abstrakte Gedankenverbindungen; da handelt es sich um die Vorzüge oder Mängel des Gedächtnisses, um leichtes Einprägen und Aneignen oder aber um schweres mit treuem Festhalten, es handelt sich ferner um die Fähigkeit Gegenübertretendes überhaupt aufzufassen, die einerseits an der Beschaffenheit und Funktion der Sinnesorgane hängt, anderseits an der Befähigung zum Zusammenfassen und zum Durchschauen. Sehr wichtig ist ferner die Fähigkeit, Reihen von Vorstellungen zu bilden und namentlich fest zu halten; sehr verschieden ist die Befähigung, überhaupt über das Einzelne und Konkrete hinaus zum Allgemeinen und Abstrakten sich zu erheben. Hiebei ist auf dem Gebiete des Denkens auch die Phantasie nicht zu entbehren, so störend und ablenkend sie sich oft eindrängt. Gerade die Begabung nach Seite der Phantasie ist bei der Jugend eine sehr ungleiche und für die Bildungsfähigkeit wichtiger, als von den meisten Erziehern oder vielmehr Lehrern angenommen wird. Im allgemeinen heißt es für die Jugend die Phantasie bändigen, den freien Ablauf der Vorstellungen zurückdrängen, sich sammeln, aufmerken, folgen, was alles nicht sowohl natürliche Fähigkeit

als Sache des Willens ist, immerhin aber für die einzelnen eine sehr ungleiche Aufgabe bedeutet.

Auch von ethischer Natur dürfen wir bei der Jugend immerhin schon reden, wenn es auch zu bestimmten sittlichen Charakteren meist noch nicht gekommen ist oder vielmehr noch nicht kommen konnte. Aber in der Bewegung auf einen bestimmten Charakter hin befindet sich schon der Zögling und manche Züge sind bereits deutlich ausgeprägt, andere freilich sind trügerisch, schwankend und vorübergehend. Im Laufe der jugendlichen Entwicklung treten die mannigfachsten Regungen und Neigungen abwechselnd auf, wallen gewissermaßen leicht auf wie Blasen, um entweder durch geringe Gegenwirkung aufgelöst zu werden oder auch sich von selbst wieder zu verziehen; es ist fast, als ob sich die junge Kraft, wie in allen Spielen, so in allen Regungen versuchen müßte. Indessen so wenig Stetigkeit das Jugendleben, verglichen mit dem der Gereiften, aufzuweisen pflegt, es ist doch bereits eine große Verschiedenheit in dieser Hinsicht vorhanden. Die Flüchtigen und Oberflächlichen heben sich schon ab von der Gesamtheit, und die bereits stetigen Naturen nicht minder; jene Eigenschaften erscheinen nicht bloß als solche des Gedankenlebens, nicht bloß beim Lernen, sondern auch als Oberflächlichkeit des Herzens, als Untiefe und Flüchtigkeit aller Gefühle, überhaupt als fahriges Wesen nach allen Seiten, hier gibt es Treue, die Fähigkeit zu ausdauernder Freundschaft, Zähigkeit des Sinnens und des Strebens. Eigensinn ist, wo er sich findet, oft nichts anderes als störrige Laune, aber oft doch auch eigener fest auf ein Ziel gestellter Sinn; Langsamkeit kann als willkommene Tugend gelten, aber auch mit Willensschwäche zusammenhängen. Auch die Empfänglichkeit für Lob und Tadel macht eine wertvolle und ihr Fehlen eine ungünstige Eigenschaft aus, aber auch diese Empfänglichkeit hat ihre Grade und Spielarten, von Eitelkeit und Rechthaberei liegt hier nahe zu reden. Gutmütigkeit, mitleidiges Wesen, Freude am Helfenkönnen zeigt sich schon früh in bestimmten Formen, ja auch wirkliche Selbstlosigkeit, Fähigkeit zur Aufopferung und anderseits herzloses und boshaftes Wesen als mehr denn bloßer Unreife. Und so gibt es der Unterschiede in der Charakteranlage noch viele, Feinfühligkeit und Roheit, Zutraulichkeit und Abgeschlossenheit, Hochmut und Bescheidenheit, Empfänglichkeit und Stumpfsinn, Offenheit und Verstecktheit, Wahrheitssinn und Lüge, Schüchternheit und Dreistigkeit, Mut und Feigheit oder doch Ängstlichkeit, Gehorsam und Eigenwille und wie die Gegensätze noch genannt werden können. Die Erziehung findet sie, ohne daß sie als „angeboren" gelten könnten, in bestimmten Umständen vor, mag sie selbst auch auf positive oder negative Weise selbe mit herausgebildet haben.

Baerwald, Dr. Rich. Theorie der Begabung. Psychologisch-pädagogische Untersuchung über Existenz, Klassifikation, Ursachen, Bildsamkeit, Wert und Erziehung menschlicher Begabungen. Leipzig 1896. — Münch, Wilh. Geist des Lehramts. Berlin 1903. S. 144 ff: „Individualität".

Prag. *A. Frank.*

Begehren. Es bedeutet durchaus keinen Rückfall in die Theorie der „Seelenvermögen", wenn man auch heute noch, wo die Biologie vom Entwicklungsgedanken beherrscht wird, die Gesamtheit der psychischen Tatsachen in die drei Gruppen des Vorstellens oder Erkennens, des Fühlens und des Begehrens einteilt. Die Unterscheidung dieser drei Elementarvorgänge ist das Ergebnis einer analytischen Behandlung der Bewußtseinstatsachen, wie sie sich unmittelbar der Selbstbeobachtung darbieten. Die letzteren stellen sich fast ausnahmslos als Erlebnisse von einheitlichem Charakter dar, die sich erst beim Versuch einer Analyse und Abstraktion als zusammengesetzte Gebilde herausstellen. Die plötzliche Berührung einer Schlange z. B. umfaßt die Tastempfindungen des glatten, langgestreckten, rundlichen Schlangenleibes, das Unlustgefühl des Entsetzens und das triebartige Streben, der Gefahr zu entrinnen. Je nachdem nun in einem Erlebnis das Element des Vorstellens oder des Fühlens oder des Begehrens vorwaltet, bezeichnen wir das ganze Erlebnis als Vorstellung oder als Gefühl oder als Begehrung. Der Begriff des Begehrens ist ganz ebenso wie der des Vorstellens und Fühlens einer strengen Definition weder fähig noch bedürftig;

es genügt, wenn einerseits auf die mannigfaltigen Formen, in denen das Begehren erscheint, hingewiesen wird, anderseits die Bedingungen seines Auftretens in dieser oder jener Form und seine Wirkungen festgestellt werden. Trieb, Instinkt, Begierde, Gelüste, Wunsch, Bedürfnis, Neigung, Hang, Leidenschaft, Sehnsucht, Verlangen, Streben, Drang, Absicht, Entschluß u. a. sind die in mancherlei Beziehungen sich unterscheidenden Formen, bezw. Entwicklungsstadien des Begehrens, die jedermann aus seiner eigenen Erfahrung genügend kennt. Verhängnisvoll wirkt auch da, wie an so vielen anderen Punkten der Philosophie, das Schwanken und Schillern der Terminologie, so daß selbst der Gattungsname für jene große Gruppe psychischer Phaenomene nahezu von Autor zu Autor wechselt. Man denke z. B. an das ähnliche Schicksal der Begriffe „Vorstellung“ und „Erfahrung“.

Ein einflußreicher Wortführer der modernen Psychologie bezeichnet die fragliche Grundklasse psychischer Tatsachen als Willenshandlungen und gibt für dieselben folgende Charakteristik: „Indem jeder Affekt einen in sich zusammenhängenden Gefühlsverlauf von einheitlichem Charakter darstellt, kann der Ausgang des Affekts“ in der Weise erfolgen, daß „der Vorgang in eine plötzliche Veränderung des Vorstellungs- und Gefühlsinhalts übergeht, die den Affekt momentan zum Abschluß bringt. Solche durch einen Affekt vorbereitete und ihn plötzlich beendende Veränderungen der Vorstellungs- und Gefühlslage nennen wir Willenshandlungen. Der Affekt selbst zusammen mit dieser aus ihm hervorgehenden Endwirkung ist ein Willensvorgang“.*) Es ist klar, daß durch diese „genetische“ Erklärung niemand das Wesen der gemeinten Sache kennen lernen würde, wenn sie ihm nicht schon längst als unmittelbares Erlebnis in allen möglichen Formen vertraut wäre; und die bezweckte Aufklärung gewinnt keineswegs durch die sich anschließende Unterscheidung von inneren und äußeren Willenshandlungen, da die letzteren auch die „gewollte“ körperliche Bewegung selbst umfassen. Nicht besser ergeht es dem Leser von Volkmann-Cornelius, Lehrb. der Psychologie (4. Aufl. 1895, II. § 139, Anm. 2) und von R. Eisler, Wörterbuch der philosophischen Begriffe (2. Aufl. 1904), Art. „Begehren“ und „Streben“. Entweder treffen die dort zusammengestellten Erklärungen von Denkern der verschiedensten Epochen die Sache selbst überhaupt nicht oder sie sind mehr oder weniger versteckt tautologisch.

*) W. Wundt, Grundr. d. Psychologie. 6. Aufl. 1904, S. 219. Es ist bezeichnend, daß das Sachregister dieses hochangesehenen Buches weder das Begehren noch das Streben aufweist.

Im Triebe (s. den Art.) sehen wir einen psychischen Spannungszustand, der sich unmittelbar in körperliche Bewegungen umzusetzen sucht, die geeignet sind, ein vorhandenes Unlustgefühl zu beseitigen und ein Lustgefühl an die Stelle zu setzen. So wirkt der Trieb lebenerhaltend, da die Unlust im allgemeinen eine Gefährdung, die Lust eine Förderung des Lebens bedeutet. Der „dunkle“, d. h. seines Zieles und der Befriedigungsmittel noch nicht bewußte Trieb ist in der psychischen Entwicklung die primitivste Form des Begehrens. Auf höheren Stufen knüpft sich an das Begehren die erinnerungs- oder phantasiemäßige Vorstellung von dem Gegenstand, der die Befriedigung herbeiführt, und den hiezu notwendigen Bewegungen. An diese höher entwickelte Form des Begehrens hält sich der gewöhnliche Sprachgebrauch; er versteht unter Begierde das Streben nach Beseitigung einer vorhandenen Unlust und nach Herbeiführung einer vorläufig nur gedachten Lust, verbunden mit einer mehr oder weniger klaren Vorstellung von den zu diesem Erfolge führenden Mitteln; und im gewöhnlichen Denken treten diese Mittel geradezu an die Stelle des eigentlichen Zweckes. Der Durstige begehrt nach Wasser, d. h. aber nach Beseitigung des quälenden Durstes. Unterscheiden wir genauer, dann ist das Auftreiben von Wasser das Ziel der verständigen Überlegung des Begehrenden, das Löschen des Durstes das Ziel des Begehrens selbst. Nennen wir alle die psychischen Vorgänge, welche durch die Verflechtung unserer physisch-psychischen Organisation mit der sogenannten Außenwelt und dem Dasein der Nebenmenschen ausgelöst und vom naiven Bewußtsein auch unmittelbar auf

diese Außenwelt und die Nebenmenschen zurückbezogen werden, primäre Erlebnisse, hingegen alle Ergebnisse der Reproduktion und der denkenden Verarbeitung solcher Tatsachen innerhalb des Einzelbewußtseins sekundäre Erlebnisse, so läßt sich sagen, daß im Bewußtsein eines Begehrenden die Befriedigung der Begierde dann eintritt, wenn das vorhandene sekundäre Erlebnis als der Gegenstand des Begehrens durch das entsprechende primäre abgelöst wird. Wir suchen z. B. voll Aufregung einen verlorenen Brillantring und fühlen uns erlöst, befreit, befriedigt, sobald wir ihn wiedergefunden haben.

Allbekannt ist die Tendenz der Begierde, ihr Objekt zu idealisieren. „Die begehrte Vorstellung nimmt infolge des auf sie gerichteten Strebens ein ganz anderes Kolorit an: der Dürstende sieht den kühlenden Trunk mit ganz anderen Augen an, als später, nachdem er den Durst gelöscht; dem Städter zeigt sich das Landleben, nach dem er sich sehnt, in verklärtem Lichte; Ruhm, Macht, Besitz sind etwas ganz anderes für den, der diese Güter begehrt, und den, der sie begierdelos betrachtet; der abwesende Freund erscheint unentbehrlicher als der anwesende. Nihil aeque gratum est adeptis, quam concupiscentibus (Plinius). Während der Dauer der Begehrung erscheint uns, was wir begehren, einzig in seiner Art und unvergleichlich, und daher die Eifersucht des Begehrens..... Von diesem Idealismus der Begehrung — der übrigens an dem Pessimismus der Verabscheuung sein Seitenstück hat — heilt nicht selten der Realismus der Befriedigung gründlich, was im Leben seine guten wie seine schlimmen Seiten hat.“ (Volkmann.) Es bedarf keiner besonderen Ausführung, welch hohe Bedeutung der idealisierenden Tendenz der Begierde in biologischer Beziehung zukommt. Fast möchte man von einem klugen „Kniff“ der Natur sprechen. Sowie der Trieb sich je nach dem vorhandenen Reichtum an möglichen Funktionen als Funktionsbedürfnis auf den verschiedensten Gebieten betätigt, ebenso mannigfaltig gestalten sich die Begierden mit ihren Objekten. Daran hält sich die Psychologie bei der Einteilung der Begierden. Bezüglich der pädagogischen Behandlung der Begierde sind zu vergleichen die Artikel: Trieb, Instinkt, Neigung, Leidenschaft, Neid, Selbstsucht, Wißbegierde und Neugierde, Willensbildung.

Literatur: Volkmann-Cornelius a. a. O. II.[4] S. 398—449, ein Buch, das trotz seines in der Hauptsache Herbartischen Standpunkts in mancher Hinsicht durch kein anderes zu ersetzen ist. — Jodl Fr., Lehrb. d. Psychol. 2. Aufl. 1903. — Lindner-Lukas, Lehrb. d. Psychol. 2. Aufl. 1904, S. 151 ff. — Jerusalem W., Lehrb. d. Psychol. 3. Aufl. 1902. — Vgl. überdies die Literatur zu dem Art. Ethik.

Wien. *A. v. Leclair.*

Beispiel. Für die geistige Entwicklung des Menschen ist im einzelnen und in der Gesamtheit der Nachahmungstrieb von größtem Einflusse; von der Spracherlernung an bis zu den höchsten geistigen Prozessen ist er beteiligt. Darum wirkt das Beispiel mächtiger als die Lehre. Zuerst kommt das selbstgeschaute, das selbsterlebte Beispiel. Um seine Macht vollends würdigen zu können, müssen wir seinen Begriff so weit ausdehnen, bis es sich zur Gesamtheit aller gesellschaftlichen Einflüsse, zum Drama des ganzen Erfahrungslebens erweitert. Wie der Organismus den äußeren Lebensbedingungen, wie sich das Insekt der Farbe des Blattes anpaßt, auf dem es lebt, so akkomodiert sich auch der einzelne Mensch den Bedingungen seiner Umgebung. — Nun leben allerdings nicht zwei Menschen in genau derselben geistigen Atmosphäre. Darum sind Landsleute, Familienglieder, Fachgenossen einander zwar sehr ähnlich, aber nicht zum Verwechseln gleich. Unter allen Geschöpfen hat der Mensch das größte Vermögen der Differenzierung, d. h. der Abweichung von dem Gattungstypus, weil er die größte natürliche und pädagogische Empfänglichkeit hat. Diese seine pädagogische Empfänglichkeit ist so groß, daß auf ihn nicht nur das wirklich erlebte, sondern auch das erdichtete Beispiel wirkt. Die dramatische Handlung erschüttert uns nicht bloß im Leben, sondern auch auf der Bühne, welche Schiller deshalb mit Recht als eine moralische Anstalt hingestellt hat. In der Tat ist der Mensch nicht bloß das pädagogisch empfänglichste, sondern auch das nachahmungslustigste der Geschöpfe. Dem eigenen Urteile mißtrauend, lobt er das, was andere loben, findet er verehrungs-

würdig, was die große Menge verehrt, und kann sich nicht entschließen, Grundsätze anzunehmen, die von der allgemeinen Übung ganz und gar abweichen. — Das Beispiel unterscheidet sich in seiner Wirkung wesentlich von der Lehre; denn es zeigt dem Zögling mit der vollen Macht der unmittelbaren Anschaulichkeit nicht nur, was getan werden soll, es beweist ihm vielmehr zugleich, daß es getan werden kann und wie es in Vollzug zu bringen ist. Handelt es sich endlich um Maßstäbe für die sittliche Vorzüglichkeit oder Verwerflichkeit, so wird der Zögling für vorzüglich und nachahmungswert nur dasjenige halten, was andere tun, nicht aber das, was sie lehren, indem nur jenes als Ausfluß der wahren inneren Überzeugung erscheint. Darum wirken die schönsten Predigten, die eindringlichsten moralischen Belehrungen nichts, wenn sie durch das eigene Beispiel des Predigers und Lehrers Lügen gestraft werden. Nur das eigene Beispiel des Erziehers vermag den Belehrungen und Vorschriften der Erziehung den nötigen Nachdruck zu geben. Je mehr Lehre und Beispiel in der Persönlichkeit des Erziehers zusammenwirken, desto wirksamer ist die Erziehung. Hierzu tritt das Beispiel der Umgebung. Hier gilt es vor allem, schlechte Beispiele fernzuhalten; die besten herbeizuführen, liegt allerdings nicht immer in der Hand des Erziehers. Glücklich das Kind, welches im Kreise einer edlen, in Liebe vereinigten Familie groß wächst! — Aber auch in der Schule wirkt der Geist, welcher die Mehrzahl der Klasse beseelt, insbesondere das Beispiel der reiferen und ausgezeichneten Schüler mächtig auf den einzelnen ein und soll der Lehrer alles aufbieten, um diesen „guten Geist“ in seiner Klasse wach zu erhalten. — In weiterer Linie stehen geschichtliche und ideale Beispiele, wie sie dem Zögling in Darstellungen der heiligen und Profangeschichte, in Biographien großer und edler Männer, so wie in den idealen Schilderungen vorgeführt werden. Ein für die Erziehung berechneter „Plutarch“ (Lebensbeschreibungen großer Männer) vermag sehr viel. Das Leben Jesu nach der Darstellung der Evangelisten ist ein vortreffliches Erziehungsmittel. — Selbst die Sage, das Märchen, die Fabel und Parabel gehören hieher. (Parabel vom verlorenen Sohne.) — Die Wirkung des Beispiels ist desto sicherer und größer, 1. je unmittelbarer der Eindruck auf das Gemüt ist. Das Erlebte und Angeschaute wirkt mächtiger als das Vernommene oder Gelesene. Die Wirkung der Bühne kommt dem Leben sehr nahe, 2. je freier und selbsttätiger die Seele in dem Augenblick ist, wo sie das Beispiel empfängt. Das Selbstgefundene wirkt mächtiger als das Aufgedrungene und die Wirkung absichtlich herbeigeführter Effekte ist dahin, sobald der Zögling die Absicht merkt, 3. je verwandter die vorgeführten Beispiele der eigenen Persönlichkeit und der Lebenslage des Zöglings sind. Manche Beispiele, die dem Kinde in Jugendschriften zur Nachahmung vorgeführt werden, stehen ihm entweder zu hoch oder zu fern, als daß sie die beabsichtigte Wirkung üben könnten. Das Kind versteht sie einfach nicht und kann sich nicht in sie hineindenken. Am kräftigsten wirkt wohl die Sitte (s. d.), welche als ein stereotyp gewordenes, durch die allgemeine Anerkennung geheiligtes Beispiel anzusehen ist. Wo sich in der Umgebung des Zöglings die reine Sitte entfaltet, dort wird seine Sittlichkeit den mächtigsten Anhaltspunkt finden.

Literatur: Schmids Enzyklop. 1², 481 ff. — Ziller, Grundl. z. Lehre vom erzieh. Unterr. 2. Aufl. Leipzig 1884, S. 143 ff. — Smiles D., Charakter, übers. v. Rudow. Heidelberg 1888, S. 29—48. Vgl. auch Linde G., Persönlichkeitspädagogik.

Lindner-Schiller †.

Belehrung als Erziehungsmittel unterscheidet sich von dem eigentlichen Unterricht dadurch, daß dieser systematisch und theoretisch, jene gelegenheitlich und praktisch ist. Der Erzieher begleitet seine Erziehungstätigkeit mit Belehrungen, die er an die verschiedenen Vorfälle des praktischen Lebens anknüpft. Das Kind fällt und die Mutter erteilt ihm eine Belehrung über das Gehen; es brennt sich die Finger und der Vater nimmt die Gelegenheit wahr, es über die Wirkung des Feuers zu belehren. Der Erzieher wird mit seinem Zögling auf einem Spaziergang von einem Gewitter überrascht; er belehrt ihn bei diesem Anlasse über atmosphärische Elektrizität, über die Erhabenheit der Naturkräfte und über die Größe Gottes. Derlei Belehrungen haben immer einen anderen

Charakter an sich, als wenn sie in einer physikalischen oder Religionsstunde dem Zögling geboten werden. Sie wirken viel mächtiger als der eigentliche Unterricht, der mit dem Glockenzeichen anhebt und aufhört, weil sie in dem Augenblick geboten werden, wo sie das Gemüt des Zöglings offen finden, während der systematische Unterricht nicht selten wirkungslos an dem zerstreuten Zögling vorübergeht. Das Kind erblickt auf seinem Spaziergang einen blinden Bettler; sollte es wohl einen passenderen Augenblick geben, es über die Segensgabe des Lichtes zu belehren, ihm Mitleid gegen das Unglück einzuflößen und es zur Mildtätigkeit zu stimmen als diesen? — Die erziehliche Belehrung ist also die Anknüpfung allgemeiner praktischer Wahrheiten an die einzelnen Erfahrungen im Leben des Zöglings oder die Auseinandersetzung des Verhältnisses einer Handlung zum Sittengesetz, verbunden mit dem Ausdruck des Beifalls oder Mißfallens, welches die Handlung hervorruft. Als Schule der sittlichen Beurteilung haben diese Belehrungen einen hervorragenden Wert in der Erziehung; nur dürfen sie nicht in flaches Moralisieren ausarten. Sie finden besonders dort Anwendung, wo die Erziehung, wie im Elternhaus, die Form des Umgangs annimmt. Die Belehrungen des Vaters und die Ermahnungen der Mutter lassen tiefe Spuren im Gemüt des Kindes zurück.

Lindner-Schiller †.

Beleuchtung s. d. Art. Schulhaus.

Belgien. Die Erziehung und der Unterricht der Jugend lagen in den früheren Jahrhunderten fast ausschließlich in den Händen der Ordensgesellschaften. Als später Regierung und Kirche anfingen, getrennte Wege zu gehen, so mußte sich die Regierung selbst etwas mehr um die Jugenderziehung kümmern. Im Jahre 1817 organisierte sie unter König Wilhelm I. Primarschulen, gründete sieben Athenäen und eröffnete drei Staatsuniversitäten. Sie wagte auch den Versuch, die Sprache und die Sitten des mit Belgien vereinigten Holland bei den Belgiern einzuführen und suchte hiebei besonders durch die Schule einzuwirken. Dies führte aber zum Bruch und die belgischen Provinzen vereinigten sich im Jahre 1830 zu einem Sonderstaat. Die provisorische Regierung stellte hier als Grundsatz die „Unterrichtsfreiheit“ auf und es entstanden nun eine große Anzahl von Privatschulen (zum großen Teile von Geistlichen geleitet), denn jeder Bürger bekam das Recht, ohne jede Bewilligung, ohne geistige und moralische Befähigung nachweisen zu müssen, eine Schule zu eröffnen. Das erste eigentliche belgische Schulgesetz (den Primärunterricht betreffend) wurde am 23. September 1842 erlassen und gab dem Klerikalismus große Rechte. Durch die Revision des Gesetzes im Jahre 1879 gelang es jedoch, mit dem obligatorischen Religionsunterricht auch die geistliche Schulaufsicht los zu werden. Eine teilweise Wiedereinsetzung der Kirche in ihre alten Rechte geschah durch das Gesetz aus dem Jahre 1884, das am 15. September 1895 revidiert wurde, zu Gunsten des freien Unterrichts. Das erste Gesetz für den mittleren Unterricht (Athénées und Écoles moyennes) datiert erst vom 1. Juni 1850. Durch dieses Gesetz wurden u. a. vom Staate selbst zehn Athénées und 50 Mittelschulen errichtet und festgesetzt, daß die Städtischen Schulen (Collèges) und auch Gemeindeschulen durch Staatszuschüsse unterstützt werden durften. Dieses Gesetz wurde am 15. Juni 1881 wesentlich ergänzt. Die Zahl der Athenäen wurde auf 20 festgesetzt, die der Mittelschulen für Knaben auf 100, und zum erstenmal wurden 50 Mittelschulen für Mädchen eingerichtet. Auch die Gesetze vom 15. Juni 1883, 20. September 1884, 6. Februar 1887, 10. April 1890 und 3. Juli 1891 betreffen Einzelheiten des mittleren Schulwesens. Diese Gesetze laufen darauf hinaus, den Staatsunterricht herabzudrücken, um den freien klerikalen Unterricht zu fördern.

Ein eigentlicher Schulzwang besteht nicht, doch wird den Eltern zur Pflicht gemacht, ihre Kinder zur Schule zu senden. Jede Gemeinde muß mindestens eine Schule errichten und hat für deren Erhaltung aufzukommen. Sie hat die Pflicht, das Unterrichtsprogramm aufzustellen, den Schulbesuch zu überwachen, Privatschulen einzurichten, wenn solche erforderlich scheinen, hat die Lehrkräfte zu ernennen, die Besoldung der Lehrer zu tragen und die Lehrer auch zu beaufsichtigen. Die Gemeinde ist daher in Schulangelegenheiten

vom Staate völlig unabhängig, nur insoweit durch das Gesetz gebunden, daß sie für einen eigenen Religionsunterricht zu sorgen hat, wofern mindestens 20 Familien einen solchen für ihre Kinder beanspruchen.

Die höchste Schulbehörde ist das Ministerium des Innern und des Unterrichts. Den drei Abteilungen des Unterrichtswesens (Hochschulen, Mittelschulen, Volksschulen) entsprechend, hat auch das Unterrichtsministerium drei Abteilungen, an deren Spitze je ein Generaldirektor steht. Diesem untergeordnet sind die Verwaltungsdirektoren mit ihren Abteilungschefs. Daneben ist eine Inspektion für den mittleren und den elementaren Unterricht eingerichtet. Der mittlere Unterricht untersteht einem Generalinspektor, dem sechs Spezialinspektoren zur Seite stehen; der Elementarunterricht wird von neun Provinzialinspektoren geleitet, den neun Provinzen des Landes entsprechend. Neben den Verwaltungsbehörden stehen die beiden Verbesserungsräte (Conseils de perfectionnements) unter dem Vorsitz des Ministers. Sie beraten die Lehrpläne, treffen die Auswahl der Lehrbücher und Lehrmittel und sorgen in jeder Hinsicht für die Pflege des Unterrichts. Jede Mittelschule im weiteren Sinne hat auch ein Kuratorium (Bureau administratif), dessen Mitglieder, durchschnittlich elf an der Zahl, zur Hälfte innerhalb, zur Hälfte außerhalb des Gemeinderats von der Regierung ernannt werden. Die eigentliche Aufsicht über die Mittelschulen im weiteren Sinne erfolgt durch die Schulräte. Jedes Athénée muß jährlich einmal wenigstens von dem Generalinspektor und jedem Inspektor besucht werden. Die Volksschulen werden nicht unmittelbar vom Staate beaufsichtigt, sondern durch die Inspecteurs principaux und die Inspecteurs cantonaux (Bezirks- und Kreisschulinspektoren). Die Bezirksschulinspektoren gehen aus der Zahl der Kreisschulinspektoren hervor und diese aus den Volksschullehrern nach bestandener besonderer Prüfung für dieses Amt.

Durch das Fehlen jeglichen Schulzwangs, worin das Volk ein Merkmal politischer Freiheit sieht, ist es zu verstehen, daß durchschnittlich bei 60.000 bis 70.000 jungen militärpflichtigen Leuten etwa 14% Analphabeten (Illetrés) sind.

Volksschulen gibt es (nach der letzt veröffentlichten Statistik, 1900), und zwar: Écoles communales 4383, Écoles adoptées 2368, Écoles privées subsidiées 894 = 7645 mit zusammen 785.800 Kindern. Mit den gleichen Lehrfächern unter Hinzunahme noch mehrerer wahlfreier Fächer bestehen auch sogenannte gehobene Volksschulen, die dem Enseignement moyen zugerechnet werden. Zu den Volksschulen zählen noch die Abendschulen (Écoles d'adultes), für Erwachsene bestimmt, um diesen die erworbenen Schulkenntnisse zu befestigen und zu erweitern. Nach der letzten Statistik gab es 2615 Abendschulen mit 118.239 Schülern. Schulgeld wird fast ausnahmslos nicht entrichtet.

Kleinkinderschulen (Écoles gardiennes) sind nur in einer verhältnismäßig geringen Zahl nach der Fröbelschen Weise eingerichtet und müssen eigentlich auch noch zu den Volksschulen gerechnet werden. Der Unterricht umfaßt Katechismuslehre, Lesen, Schreiben und Rechnen, so daß sich viele Eltern bei dem Mangel der Schulpflicht mit dieser durchaus ungenügenden Vorbildung ihrer Kinder begnügen. Es gibt an 2100 Kleinkinderschulen mit etwa 204.780 (zumeist nicht zahlenden) Kindern. Die meisten dieser Schulen, 1400, sind in den Händen von Ordensleuten.

Der Gesamtaufwand für den Volksschulunterricht (Staats-, Gemeinde- und Provinzzuschuß) beträgt an 38,000.000 Frs.; davon fallen rund 19,000.000 den Gemeinden zur Last, $15^1/_2$ Millionen dem Staate, zwei Millionen den Provinzialverwaltungen.

Die Ausbildung der Volksschullehrer erfolgt in den Volksschullehrerseminarien. (Écoles normales primaires), deren es 53 (19 für Lehrer, 34 für Lehrerinnen) gibt. Die Mehrzahl der Anstalten sind Internate, nur 13 sind staatlich; die übrigen, darunter 28 Lehrerinnenseminare, sind von Ordensleuten geleitet und genießen alle Vorrechte der staatlichen Schulen. Der Lehrer ist von der Gemeinde abhängig, kann aber nur bei grobem Verstoß gegen das Gesetz aus dem Amte entfernt werden und nur mit kgl. Genehmigung. Der Gehalt besteht aus einem Grundgehalt (Lehrer erhalten 1200 bis

2400 Frs., Lehrerinnen 1200 bis 2000 Frs., Unterlehrer 1000 bis 1400 Frs., Unterlehrerinnen 1000 bis 1200 Frs.), aus Alterszulagen (je 100 Frs. von vier zu vier Jahren bis höchstens 600 Frs.), daneben freie Wohnung oder Wohnungsentschädigung (200 bis 800 Frs.), nur für Oberlehrer und Oberlehrerinnen.

Zu den Mittelschulen gehören: 1. Athenäen, Staatsanstalten, laut Gesetz vom 20. September 1884 nicht über 20 an der Zahl, von siebenjähriger Unterrichtsdauer mit etwa 5750 Schülern. Man unterscheidet drei Abteilungen: mit gymnasialem-, realgymnasialem- und Realschulcharakter. Diese letzte Abteilung, Section professionnelle genannt, nimmt in ihrem Lehrplan besonders auf Handel und Gewerbe Rücksicht. 2. Städtische Schulen (Collèges communaux), sieben an der Zahl, die vom Staat unterstützt werden, mit gleicher Lehrverfassung wie die Athenäen, mit zusammen 650 Schülern. 3. Collèges patronnés, acht an der Zahl, mit gleichem Lehrplan (955 Schülern), auch städtische Schulen, mit staatlicher Aufsicht, aber vom Klerus geleitet. 4. Collèges épiscopaux (70) unter ausschließlicher Leitung der Bischöfe, ohne staatliche Aufsicht. 5. Jesuitengymnasien (14). 6. Gymnasien anderer Orden (11). 7. Privatanstalten, von Laien geleitet (14). Über die bedeutende Schülerzahl der Kategorien 4, 5 und 6, die alle Vorrechte der staatlichen Anstalten genießen, ohne daß der Staat sie beaufsichtigt, fehlt jede Statistik. Man ersieht daraus, daß der belgische mittlere Unterricht ersten Grades zum größten Teil in den Händen des Klerus liegt.

Es folgen die Mittelschulen (Écoles moyennes), die im ganzen den preußischen höheren Bürgerschulen (ohne Latein) entsprechen. Dieser Unterricht, der anfänglich nur als Mittelglied zwischen dem Elementar- und Gymnasialunterricht galt, ist laut Gesetzes vom 10. September 1897 ganz selbständig gemacht worden und hat einen durchaus praktischen Charakter erhalten. Die dritte Abteilung (3. Schuljahr) ist in eine für Industrie, Handel und Landwirtschaft eingeteilt. Die Ausbildung umfaßt drei Jahre. Es sind vorhanden: 1. 112 Staatsmittelschulen (78 für Knaben, 34 für Mädchen) mit zusammen 19.450 Schülern (13.800 Knaben, 5650 Mädchen). 2. Gemeindemittelschulen mit Staatszuschuß (5 für Knaben, 6 für Mädchen) mit zusammen 2900 Zöglingen (1536 Knaben. 1364 Mädchen). 3. Bischöfliche Mittelschulen, 47 an der Zahl mit rund 7000 Schülern. 4. Von Ordensleuten geleitete Mittelschulen, über 300 an der Zahl, mit 30.000 bis 40.000 Schülern. 5. Von Privatpersonen geleitete Mittelschulen (59) mit rund 4500 Schülern. Der Aufwand für den gesamten mittleren Unterricht beläuft sich auf rund 38,000.000 Frs., welche Summe zur Hälfte dem Gymnasial- und zur Hälfte dem Mittelschulunterricht zufällt.

Die Besoldung der Lehrer an den Athenäen erfolgt klassenweise mit einer Alterszulage nach drei Jahren. Die Direktoren (Préfets) beziehen 4200 bis 5400 Frs., Professoren I. Klasse 3700 bis 4900 Frs., Professoren II. Klasse 3200 bis 3400 Frs., Professoren III. Klasse 2600 bis 2900 Frs. Neben diesem festen Gehalt teilen sich Direktoren und Lehrer noch in das eingenommene Schulgeld, nach Abzug gewisser Kosten. Der Staat garantiert dabei jedem Berechtigten mindestens 700 Frs.; je nach der Frequenz der Athenäen kann dieses Schulgeld bis zu 2000 Frs. steigen. Die Lehrer und Lehrerinnen an den Mittelschulen beziehen einen Gehalt, der mit 1600 Frs. beginnt und bis 3500 Frs. steigen kann. Das dazu kommende Schulgeld ist unbeträchtlich, ausgenommen in einigen großen Städten. Die Direktoren beziehen 2800 bis 4300 Frs.

Universitäten bestehen in Brüssel, Gent, Löwen und Lüttich. Gent und Lüttich sind Staatsuniversitäten, Brüssel und Löwen freie, die eine liberal, die andere klerikal. Technische Hochschulen bestehen an den Universitäten Brüssel, Gent, Lüttich und Löwen. Fachliche Hochschulen: Brüssel (Pharmazeutische Schule an der Universität, École des sciences politiques et sociales, École de Commerce, Instituts Solvay, Institut de Physiologie et Sociologie), Gembloux (Institut agricole de l'Etat), Gent (Kunst-, Industrie- und Handelsschule an der Universität), Löwen (Institut supérieur de Philosophie, École Saint Thomas d'Aquin; ferner an der Universität: Kunst-, Industrie-, Bergbau-, Landwirtschaftsschule und École des sciences commerciales et consu-

laires), **Lüttich** (Kunst-, Industrie-, Bergbau- und Höhere Handelsschule an der Universität), **Mons** (École des Mines et de l'Industrie du Hainaut), **Antwerpen**: Institut supérieur de commerce; ferner fünf höhere Priesterseminare; eine theologische Fakultät besteht nur an der freien Universität Löwen.

Literatur: Rapports triennaux sur l'état de l'enseignement en Belgique présentés aux Chambres législatives. Bruxelles. Diese dreijährigen amtlichen Berichte zerfallen in drei Teile: 1. Enseignement primaire, 2. Enseignement moyen, 3. Enseignement supérieur, die einzeln herausgegeben werden. — Hauleville F. de, De l'enseignement primaire en Belgique. Bruxelles 1870. — Sauveur G., Statistique générale de l'instruction publique en Belgique dressée d'après les documents officiels. Bruxelles 1880, 1890. — Lauer M., Entwicklung und Gestaltung des belgischen Volksschulwesens seit 1842. Berlin 1885. — Genauck C., Die gewerbliche Erziehung durch Schulen, Lehrwerkstätten, Museen und Vereine im Königreich Belgien. 2 Teile. Reichenberg 1887. — Wenzelburger Th., Schulverhältnisse in Belgien. Preuß. Jahrb. Bd. LXIV. Berlin 1889. — Greyson E., L., Enseignement public en Belgique I. Bd. Enseignement supérieur II. Bd. Enseignement moyen III. Bd. Enseignement primaire. Bruxelles 1893. — Hoffmann P., Das belgische Volksschulgesetz vom 15. September 1895; Zeitschrift für ausländischen Unterricht, Jahrg. I. 1895/96, S. 322 ff. Jahrg. II. 1896/97, S. 53 ff. und S. 122 ff. — Matthieu E. Histoire de l'enseignement primaire en Hainaut. Mons. 1897. — Buyse O., La réorganisation des écoles moyennes de l'Etat. Bruxelles 1897. — Annuaire de l'enseignement en Belgique. Bruxelles 1901. — Jahnke R. Das Schulwesen in Belgien (Wehmer Schulhygiene S. 71 bis 89) Wien 1904. — Bertiaux H., L'enseignement special en Belgique. Bruxelles. — Bischoff H., Eine geplante Reform im belgischen Unterrichtswesen. Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen Jahrg. III, 306 ff. — Bischoff H., Der neusprachliche Unterricht in Belgien. Ebenda V, S. 44 ff. — Bischoff H., Der mittlere Unterricht in Belgien. Ebenda VI, S. 204 ff. — Bischoff H., Der Stand der Frauenbildung in Belgien. (Handbuch der Frauenbewegung herausgegeben von H. Lange und G. Bäumer. III. Teil, S. 371 bis 384). Berlin 1902. — Beckers L., L'enseignement supérieur en Belgique. Bruxelles 1904.

Bell und Lancaster, die beiden Briten, die, in Konfession, Stellung und Charakter durchaus verschieden, fern und unabhängig von einander, der eine in Indien, der andere in England und Amerika, die Methode des wechselseitigen Unterrichts erfanden und ausbildeten. Dr. Andreas Bell (1753 bis 1832), zu St. Andrews in Schottland geboren, studierte Theologie und ging nach Indien, wo er erst Lehrer der Physik in Madras, dann Geistlicher daselbst wurde und als



Dr. Andreas Bell.

solcher eine Stellung in der Direktion der Soldaten-Knabenerziehungsanstalt zu Egmore bei Madras bekleidete. Diese Anstalt, in welcher 200 Knaben von vier Lehrern unterrichtet wurden, gab Bell vielfach Gelegenheit zur Unzufriedenheit mit der Art und Beaufsichtigung des Unterrichts. Er entließ deshalb die Lehrer und erzog sich selbst die befähigteren Schüler, die sogenannten Monitoren, nach altindischem Gebrauche zu Schulgehilfen. 1795 wurden sämtliche Zöglinge dieser Anstalt von Mitschülern unterrichtet. Bell kehrte nach England zurück, und nachdem seine Methode mittlerweile allgemein bekannt geworden war, erhielt er eine gute Pfründe, in der Westminsterabtei. Während er auch in dieser neuen Stelle pädagogisch tätig war, arbeitete ein junger Quäker, Josef Lancaster (1778 bis 1838), in eben derselben Weise. Lancaster war Inhaber einer Schulbude in einem der ärmsten Stadtteile Londons, und da er die Mittel zur Besoldung von Lehrkräften nicht erschwingen konnte, verfiel er, getrieben durch die Um-

stände und unabhängig von Bell, auf das Systemdes wechselseitigen Unterrichts. Seine Erfolge machten allgemeines Aufsehen; alles begeisterte sich für die neue Idee und reiche Subskriptionen sollten den Erfolg unterstützen. Aber Lancaster geriet trotzdem in mißliche Verhältnisse; denn es fehlten ihm die Fähigkeiten zur finanziellen Leitung einer Anstalt. Er verfeindete sich schließlich selbst mit seinen Freunden und



Jos. Lancaster.

zog nach Amerika, um hier Schulen nach seinem System zu gründen; hier ereilte ihn der Tod im Jahre 1838 zu New-York in Armut und Elend. — „Das Wesentliche der Bell-Lancasterschen Methode besteht darin, daß die etwas vorgeschrittenen Schüler die Lehrer der noch auf tieferen Unterrichtsstufen stehenden sind und diese nach einem genau vorgeschriebenen Schema in den notwendigsten Kenntnissen unterrichten, indes der Lehrer, gleich einem Aufseher in der Fabrik, fast gar nicht lehrt, sondern nur die Tätigkeit der Monitoren leitet. Sie wird von ihren Vertretern als das sicherste Mittel angesehen, die Denkkraft stufenweise in der Anwendung der erlangten Bildung zu üben und die erworbene Kenntnis und Einsicht zu befestigen, durch die genaue Klassifikation der Schüler in Hauptklassen nach ihrem Bildungsgrad und ihren Fähigkeiten den Unterricht dem Bedürfnisse eines jeden Kindes besser anzupassen, den Unterrichtsstoff scharf zu begrenzen, streng zu ordnen und genau abzustufen, die Gesamtkraft des jugendlichen Geistes allseitiger zu bilden; denn der Schüler empfange nicht nur, eigne sich nicht bloß etwas an, sondern erhalte auch fortwährend Gelegenheit, das Erkannte und Erlernte zum Nutzen anderer wieder anzuwenden, während bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung die Kinder halbe Tage lang still auf einem Platze sitzen, nur beschäftigt mit Hören, Nachdenken, Antworten. Auch erhalte der Lehrer bei der wechselseitigen Schuleinrichtung mehr Gelegenheit, seine Schüler von verschiedenen Seiten zu beobachten und kennen zu lernen. Endlich aber rege das Gehilfenwesen die Liebe zu anderen an und erzeuge das Gefühl, daß einer des anderen bedürfe, sowie es im Schüler Gemeinsinn und Lust zu gemeinnütziger Tätigkeit erwecke, da er fühlen lerne, daß er nicht bloß um seinetwillen da sei, sondern ebenso gut für andere und für das Ganze, dem er als Glied angehöre. — Bell war von der Vortrefflichkeit seiner Methode so überzeugt, daß er die Überzeugung aussprach, daß in tausend Jahren die ganze Welt seine Methode angenommen haben werde. In der Tat fand diese Methode anfangs eine außerordentliche Verbreitung in allen fünf Weltteilen. In ganz England entstanden Hunderte von Lancaster-Schulen, schon 1811 wurden darin 30.000 Kinder nach dieser Methode unterrichtet; 1814 bildete sich der „Schulverein für Großbritannien und das Ausland" zur Verbreitung dieser Schulen. Bereits 1806 hatte sich das System in die Vereinigten Staaten von Nordamerika, 1810 nach Kalkutta, 1813 nach Kanada und nach dem Kap der guten Hoffnung, 1814 nach Sierra Leone und nach Sidney in Australien sowie in die übrigen europäischen Länder verbreitet, so daß im Jahre 1813 an 100.000 Kinder nach ihr unterrichtet wurden. In Deutschland ist sie nur an der holsteinischen Schule heimisch geworden. — In Wahrheit muß man sagen, daß ein auf die Idee des wechselseitigen Unterrichts gegründetes Unterrichtssystem nur ein Notbehelf bleibt, welcher mit dem Grundsatz, daß die Erziehung anderer nur dem bereits Erzogenen zusteht, schwer in Einklang zu bringen ist und deshalb auch in ihrer Heimat heute aufgegeben ist.

Literatur: Hamel Joh., Der gegenseitige Unterr. etc. Natorp, Andreas Bell und Josef Lancaster: Bemerkungen über die von denselben eingeführte Schuleinrichtung etc. Essen und

Duisburg 1817. — Harnisch, Ausführliche Darstellung und Beurteilung des Bell-Lancasterschen Schulwesens. — Moller, Über Anwendung der wechselseitigen Schuleinrichtung an Volksschulen. Altona 1826. — Riecke E. H. in Schmids Enzyklop. 12, 324 ff.

Lindner-Schiller †.

Belohnungen und Strafen sind die wirksamsten Erziehungsmittel, von denen eben deshalb nur ein äußerst sparsamer und umsichtiger Gebrauch zu machen ist. Im allgemeinen sind Belohnungen die angenehmen Folgen des Guten — Strafen die unangenehmen Folgen des Bösen. Sowohl die einen wie die anderen sind entweder natürliche (von selbst sich einstellende) oder künstlich herbeigeführte. Pflichteifer und Arbeitsamkeit bringen Ehre und Wohlstand mit sich; wer offen und wahrhaft im Umgang ist, wird durch dessen Freuden belohnt; Unwohlsein folgt der Unmäßigkeit — Verachtung der Trägheit — Mißtrauen der Lügenhaftigkeit, Vereinsamung der Lieblosigkeit als natürliche Strafe nach. Wäre pflichtmäßiges sittliches Handeln jederzeit von angenehmen Folgen begleitet und stellten sich die schlimmen Folgen sittlicher und disziplinarischer Ausschreitungen sofort ein, so wäre es nicht notwendig, zu pädagogischen Belohnungen und Strafen zu greifen. Es würde vielmehr genügen, auf die natürlichen Folgen der Handlungen hinzuweisen. Da jedoch im natürlichen Laufe der Dinge nur zu oft gerade umgekehrt das Gute mit dem Unangenehmen, das Böse mit dem Angenehmen gepaart erscheint, die natürlichen Belohnungen und Strafen demnach nicht ausreichen, indem sie sich entweder gar nicht oder zu spät einstellen, so tritt die Notwendigkeit künstlicher Belohnungen und Strafen gebieterisch hervor, um das schwache Wollen zu leiten und den Maßregeln der Erziehung den nötigen Nachdruck zu geben. Hiebei hat man folgende Punkte wohl zu beachten: a) Allgemein: die Schulstrafe ist stets eine Handlung des Gesamtwillens der Erziehungsgemeinschaft, die sich in dem strafenden Lehrer verkörpert, und überall handelt es sich um Bekämpfung des Egoismus, der zur Aus-



Lancasters Belohnungen.

Nach dem Originalbilde im Besitze des Deutschen Schulmuseums zu Berlin.

führung des Einzelwillens gegen den Gesamtwillen führt. Sie hat in erster Linie den Zweck, dem sich auflehnenden Schüler ein Übel zuzufügen, durch das ihm sein Unrecht zum Bewußtsein gebracht wird, dem schwachen Willen Festigung, dem verkehrten die Richte zu geben, kurz eine dauernde Änderung des fehlenden Willens hervorzubringen, durch die ähnliches Unrecht in Zukunft vermieden wird. Erst in zweiter Linie steht die Aufgabe, die verder Natur und das Willkürliche an ihnen liegt nur in der schnelleren Herbeiführung und in dem verstärkten Grade des Wohles oder des Übels. So wird Mißbrauch der Freiheit mit ihrer Beschränkung, Unverträglichkeit mit Absonderung, Nachlässigkeit durch nachträgliche Arbeit gesühnt. Dem Trägen versagt man die Erholungen, die man dem Fleißigen gewährt; dem Lügner versagt man das Vertrauen, dem Wahrhaften glaubt man aufs Wort. Wer im



Lancasters Strafen.
Nach dem Originalbilde im Besitze des Deutschen Schulmuseums zu Berlin.

letzte Rechtsordnung der Schule zu sühnen. b) Im besonderen: 1. Belohnungen und Strafen sind nur dort anzuwenden, wo die übrigen Erziehungsmittel nicht ausreichen. 2. Das Ausmaß des Lohnes und der Strafe muß gerecht sein, d. h. zu dem Verdienste und Verschulden des Zöglings sowie zum Erziehungszwecke im gehörigen Verhältnisse stehen. Ungerechte Belohnungen und Strafen zerstören das sittliche Verhältnis, welches zwischen Erzieher und Zögling obwaltet. 3. Unter den Lohn- und Strafmitteln haben jene den Vorzug, welche sich den natürlichen Folgen der Handlung am meisten nähern. Sie sind Nachahmungen kleinen pünktlich und sorgsam ist, wird über mehreres gesetzt werden u. dgl. 4. Beim Lohnen und Strafen soll nicht so sehr die äußere Handlung als vielmehr die ihr zu Grunde liegende innere Gesinnung in die Wagschale der Beurteilung fallen, damit der Zögling nicht zur Scheinheiligkeit erzogen werde. 5. Belohnungen und Strafen sollen wo möglich moralischer Natur sein; sie sollen nicht in physischen Genüssen und Schmerzen, sondern in Einwirkungen auf das Ehrgefühl bestehen. 6. Bei Belohnungen und Strafen soll auf die ganze Individualität des Schülers, insbesondere auf sein Vorleben, sein Ehrgefühl

und seine Empfindlichkeit Rücksicht genommen werden. Endlich soll nie etwas als Belohnung gewählt werden, was an sich unstatthaft, in sittlicher Hinsicht bedenklich oder sonst verpönt ist; ebensowenig soll aber auch etwas als Strafe gewählt werden, was an sich Sache der Pflichterfüllung ist. 7. Alle Strafen und Belohnungen nützen sich bei öfterer Anwendung an demselben Individuum ab, weil dieses darauf vorbereitet ist und die gemütliche Einwirkung der erstmaligen Anwendung allmählich völlig ausbleibt. — Was nun insbesondere die Belohnungen betrifft, so dürfen diese als künstliche Förderungsmittel der sittlichen Gesinnung nur am Anfang der Erziehung häufiger auftreten und müssen den natürlichen Beweggründen zum Guten desto mehr weichen, je mehr das Kind für diese empfänglich wird. Das einfach pflichtmäßige Verhalten des Zöglings gibt noch keinen Anspruch auf Belohnung. Das beruhigende Bewußtsein erfüllter Pflicht, die Freude des Gelingens, welche den Arbeiter beim Fortgang seines Werkes begleitet, und die Zufriedenheit des Erziehers muß für den Zögling ein hinreichender Lohn sein. Gegenstand besonderer Belohnungen dürfen ferner nicht Vorzüge sein, welche eine Gabe der Natur, nicht aber ein Verdienst des Zöglings sind. Genie, Körperstärke, Gedächtnis, musikalische Anlage, angenehmes Benehmen, Gefälligkeit der äußeren Person, natürliche Lebhaftigkeit berechtigen zu keinen Ansprüchen auf Belohnung, wenn nicht das eigene Bestreben hinzutritt, dieses alles weiter auszubilden oder im Dienste des Guten zu verwerten. Belohnungen dürfen selbstverständlich nicht auf einer Vereinbarung oder einem Akkorde beruhen, sondern als eine freie Gabe des Wohlwollens erscheinen. Die schönste pädagogische Belohnung ist wohl der Beifall, den der Erzieher dem Verhalten des Zöglings spendet. Ein solcher Beifall braucht nicht als ein auffallender Akt nach außen hervorzutreten; es genügt vielmehr, daß er als stille Zufriedenheit des Erziehers die Handlungen des Zöglings begleite und sich in Blicken, Gebärden und kurzen, hingeworfenen Worten ankündige. Je höher die Autorität (s. d.) des Erziehers steht, je inniger das Band der Liebe ist, welches den Zögling an den Erzieher kettet: desto erfolgreicher wird sich dieser stille Beifall des Erziehers erweisen. Der in Worten ausgesprochene Beifall heißt Lob. Dieser Beifall gilt zwar der Tat oder dem Werke, fällt jedoch auf den Täter zurück, der sich durch den Akt der Belobung gehoben fühlt. Das Lob erheischt eine besondere Vorsicht, da es meistens einen Tadel anderer, die nicht gelobt wurden, in sich schließt und zur Selbstüberhebung des Gelobten führen kann. Besonders in der Schule ist Sparsamkeit und Unbefangenheit bei Austeilung des Lobes geboten. Deshalb soll das Lob gewöhnlich nur die Form der Anerkennung des bewiesenen Strebens sowie die Aufmunterung zum Weiterstreben annehmen. Das Lob wird zur Auszeichnung, wenn sich äußerliche Zeichen daran knüpfen. Ein Ehrenzettel, ein Bild, ein Buch, ein hervorragender Sitzplatz in der Schule, die Übertragung eines Ehrenamtes können als Auszeichnung dienen. Auffallendere Formen von Auszeichnung, als da sind das Ehrenbuch, die Schulorden, die Eintragung des Namens in besondere Wandtafeln und die sogenannten Jahresprämien können als Belohnungen nicht gebilligt werden und sind durchaus nicht erforderlich. Noch größere Vorsicht erheischt das Strafen, da dieses unter allen Umständen in der Schule wie im Staate eine traurige Notwendigkeit bleibt und den Schein des Übelwollens auf den Strafenden wirft. Die natürlichsten Strafen für den Zögling sind die sogenannten Ehrenstrafen, die sich an das Ehrgefühl wenden, wie das Mißfallen des Erziehers, welches sich in dem allgemeinen Verhalten des letzteren, in Blick, Mienen und Gebärden ausdrückt. Ausgesprochenes Mißfallen nimmt die Form des Tadels an, welcher nach dem Grade seiner Nachdrücklichkeit und Schärfe als Ermahnung, Verweis und Rüge auftritt und auch mit der Androhung einer strengeren Strafe verbunden sein kann, die jedoch im Falle nicht erfolgter Besserung wirklich ausgeführt werden muß. In der Schule wird die Rüge dadurch verschärft, daß man diese gleichzeitig den Eltern meldet und ins Klassenbuch (s. d.) einträgt, oder daß sie vor der Lehrerkonferenz erteilt wird. Als weitere Schulstrafen gelten: das Stehenlassen in der Bank, die Absonderung im Lehrzimmer, die Enthebung von einem aufgetragenen Amte, das Zurückhalten in der Schule mit Vorwissen der Eltern, die Verweisung des

Schülers zur häuslichen Züchtigung mittels Zuschrift an die Eltern, die Entfernung aus dem Lehrzimmer und als äußerstes Mittel die zeitliche oder dauernde Ausschließung von der Schule. Die letztgenannte ist für die Volksschule bei dem Bestehen der allgemeinen Schulpflicht insolange nicht zulässig, als es nicht überall Spezialschulen für verwahrloste Kinder geben wird. Spott, Verhöhnung und Beschimpfung sind des Erziehers unwürdig und deshalb keine Strafmittel. (Vgl. auch den Art. Disziplin und Disziplinargesetze.) Die Freiheitsstrafen sind, wie bereits bemerkt wurde, nur statthaft, wenn ein Mißbrauch der Freiheit erfolgt ist, also bei Flüchtigkeit, Nachlässigkeit und Faulheit in den mündlichen oder schriftlichen Leistungen. Die hiefür an den höheren Schulen insbesondere als Allheilmittel geltende Arreststrafe ist pädagogisch wertlos. Denn regelmäßig wird das nicht herbeigeführt, was einzig daran wertvoll sein könnte, nämlich dem Lehrer den Beweis zu erbringen, daß die mangelhafte oder nicht eingetretene Leistung vervollständigt oder nachgeholt ist. An ihre Stelle muß der Verkehr zwischen Schule und Haus und der konsequente Widerstand beider gegen die Schwäche des Schülers treten.

Gemeinsame Arreststunden für Schüler aller Klassen sind behördlich zu untersagen als Quellen gröbster Unzukömmlichkeiten und weil ihnen pädagogisch jeder Schein von Berechtigung abgeht. Die Arrest- oder Karzerstrafe an höheren Schulen kann heute lediglich für die Schüler einen symbolischen Charakter haben, da sie ihn aufmerksam macht, daß er auf einer abschüssigen Ebene angekommen ist, die zu seinem Verderben und schließlich zur Ausschließung aus der Schule führen muß. Eigentliche Strafarbeiten dürfen nicht gefordert werden; denn regelmäßig darf die Arbeit höchstens den faulen Schülern als Strafe erscheinen. Sie sind auch meist untersagt. Trotzdem spielen die gedankenlosesten aller Strafarbeiten, die hundertmaligen Abschriften von Wörtern und Regeln, die mehrmalige Anfertigung einer Übersetzung, die Abschrift eines Paradigmas insbesondere an den höheren Schulen noch immer eine traurige Rolle. Die körperliche Züchtigung ist mehr und mehr zurückgedrängt und hat nirgends Erfolg, wo es auf Belehrung und Richtung des Willens ankommt. Wo sie manchmal Erfolg haben kann, bei sofortiger Zurückweisung einer vollständig erkannten und bewußten bösen Bubentat, steht ihr die Strafbarkeit der Strafhandlung entgegen, da jede Ausübung des Züchtigungsrechts gegen die Bestimmungen der Schulordnung ist und die Züchtigung eventuell zu einer strafbaren Körperverletzung macht. In den behördlich erlaubten Grenzen hat sie nur symbolische Bedeutung. Das summarische Abstrafen einer ganzen Schulklasse wird wohl in den seltensten Fällen zu rechtfertigen sein. Daß der Schüler wegen Mangel an Fassungskraft nicht gestraft werden darf, sollte sich wohl von selbst verstehen. Bezüglich der Strafen sollte der Erzieher nie vergessen, daß diese pädagogische Heilmittel sind, die bei einem gesunden Organismus gänzlich entfallen. Je schlechter die Schule, desto größer die Notwendigkeit des Strafens und desto drastischer die Strafmittel. Überhaupt lasse sich der Erzieher bei Beurteilung der Strafwürdigkeit seines Zöglings von dem Geiste der Milde und des Wohlwollens leiten und hüte sich ja, in Heftigkeit oder Leidenschaftlichkeit zu verfallen. Er gewöhne sich vielmehr, die moralischen Schwächen und Gebrechen des Zöglings ebenso anzusehen, wie der Arzt die körperlichen anschaut — „als Erscheinungen einer schwachen und kranken Natur“ (Niemeyer). Der Arzt zürnt dem Kranken nicht, sondern sucht ihn aufzurichten; dasselbe soll der Erzieher tun!

Literatur: Schiller H., Handb. d. prakt. Pädagogik. 3. Aufl. § 16. — Eiselen, Zucht oder Strafe? Leipzig 1858. — Altenburg O., Pädag. Strafen. Neues Jahrb. f. Philol. u. Päd. 98, 361. — Hauber, Strafe. (Schmids Enzyklop. 9², 202 ff. — Ackermann, Pädag. Fragen. 2. Reihe, 1886. S. 90 ff. — Verhandl. d. X. Pommerschen Direkt.-Konfer. (1888). S. 57. 111, Lohn u. Strafe in den höh. Lehranst. — Scholz, Charakterfehler d. Kindes, S. 220 ff.

Lindner-Schiller †.

Benediktinerschulen. Unter den Mönchsorden erwarb sich ein unsterbliches Verdienst um Erziehung und Unterricht der Benediktinerorden, den Benedikt von Nursia gestiftet, der Patriarch des abendländischen Mönchtums. Im Jahre 480 zu Nursia geboren, gründete er 528 das berühmte Stammkloster seines Ordens

Monte Cassino, schrieb 529 seine Ordensregel und starb am 21. März 543. Das „ora et labora“ der heil. Regel enthält die Doppelaufgabe, die der Meister seinen Jüngern gestellt. Gebet und Arbeit sollen im Leben der Benediktiner wechseln. Die Arbeit ist aber eine zweifache: nützliche Handarbeit und Lesung erbaulicher Bücher. Getreu dieser Vorschrift, entwilderten sie die Natur, milderten sie die Sitten der Bewohner. „Cruce et aratro“ (mit Kreuz und Pflug) war die Parole der Mönchskultur. Gebet und öftere Lesung des Tages hindurch regten zu wissenschaftlicher Tätigkeit an. Die Pflege der Wissenschaft wurde in den weitaus meisten Klöstern so sehr beständige Übung, daß wohl kaum ein Zweig des menschlichen Wissens gefunden werden kann, der nicht Bearbeitung bei den Benediktinern gefunden hätte. Mit vollem Rechte bezeichnete Herzog Tassilo von Bayern die Benediktinerklöster als monasteria studiorum, als Studienklöster. Die Vernachlässigung wissenschaftlichen Interesses galt daher als Zeichen des Verfalls. Jedes Kloster hatte seine Bibliothek; daher das Sprichwort: „Claustrum sine armario quasi castrum sine armamentario“. Die Bibliothek galt als unentbehrlicher Teil jedes Klosters. In jedem Kloster fand man die Schreibstube (scriptorium). Zur Vermehrung des Bücherschatzes schrieben geschickte Mönchskalligraphen Manuskripte ab. Ja selbst Äbte saßen unter den Bücherabschreibern. Die Benediktinerklöster wurden so Mittelpunkte des geistigen Lebens, namentlich dann, als die Handarbeit fast ausschließlich der Geistesbeschäftigung gewichen war.

Von der Bibliothek und der Schreibstube führte der Weg zur Schule. Schon die Bestimmung der Regel über die Aufnahme von Oblaten, d. i. für den Mönchsberuf heranzubildenden Knaben, führte unabweislich zur Errichtung von Schulen und zur Bestellung von Lehrern. Benedikt selbst soll die Erziehung vornehmer Knaben, wie z. B. des heil. Maurus und Plazidus übernommen haben. Da weiters die Bildung des Volkes mit der Bildung der Jugend beginnt, finden wir gar bald in jedem Kloster eine Schule zur Volkserziehung nach dem alten, heilig gehaltenen Grundsatz des Ordens: „Ex scholis omnis nostra salus, omnis gloria, omnis felicitas, divitiae omnes ac ordinis splendor constansque stabilitas.“ Da nach der Regel der Unterricht und die Erziehung junger Schüler große Sorgfalt verlangt, machte Benedikt seinen geistlichen Söhnen Studien und Selbstbildung zur Pflicht. Und Benedikts Zeitgenosse, Kassiodor, betonte ausdrücklich die Notwendigkeit gelehrter Vorbildung für den Beruf im Lehr- und Erziehungsfach, das im ganzen Mittelalter, ja bis auf den heutigen Tag Hauptziel des Ordens war. Die Segnungen des öffentlichen Unterrichts gingen fast ausschließlich von Benediktinern aus. Karl der Große mit seinen umfassenden Bildungsideen fand an den Söhnen des heil. Benedikt fertige Helfer. Seine Erlässe über die Errichtung von Schulen in allen Klöstern förderten den besonderen Aufschwung der Benediktinerschulen, die sich gar bald den Söhnen des Adels und des Volkes öffneten. Der gelehrte Benediktinermönch Alkuin war sein Berater. Auch die bischöflichen Schulen wie die sogenannten Palastschulen in den Palästen der Könige von Frankreich und Deutschland hatten Benediktiner zu Lehrern. Männer dieses Ordens werden als die Stifter der Universitäten von Paris, Oxford, Cambridge und der medizinischen Schule von Salerno bezeichnet. Kurz, bis zum 13. Jahrhundert war der öffentliche Unterricht beinahe ganz in den Händen der Benediktiner. Zu ihren Schulen strömten alle, die eine tiefere Bildung im ganzen Bereiche des damaligen Wissens suchten, oft in solcher Menge, daß Beda der Ehrwürdige die Benediktinerschulen Bienenstöcken verglich. Als Bildungssitze und Schulen glänzten besonders in Italien: Monte Cassino, Pomposa, Classe u. a.; in Deutschland: Fulda, des Bonifazius' Gründung, mit Rabanus Maurus, dem „ersten deutschen Schulmanne und Gelehrten“; Fritzlar, Hersfeld, St. Gallen mit Männern wie die Ekkehard und Notker; Reichenau mit Walafried Strabo; Corvey, Prum, Hirschau, St. Maximin und St. Matthias in Trier, St. Alban in Mainz, St. Emmeran in Regensburg, St. Peter in Salzburg; in England: St. Peter zu Canterbury, Wearmouth und Jarrom mit Beda dem Ehrwürdigen, York; in Frankreich und Belgien: St. Martin in Tours mit Alkuin,

Marmautier, Fleury, das im 10. Jahrhundert gegen 5000 Schüler zählte, Aniane, Corbie, Ferrières, St. Germain, St. Amand, Le Bec Cluny. Diese und viele Benediktinerschulen waren wirklich nichts anderes als die Universitäten des Mittelalters. Doch mit dem Beginn des 13. Jahrhunderts verloren die Benediktiner zum Großteil teils durch eigene Schuld, teils durch die Einflüsse von außen die jahrhundertelang besessene Alleinherrschaft in der Gelehrsamkeit, dem Unterricht und der Erziehung zuerst an die Zisterzienser, dann aber an die Bettelorden der Dominikaner und Franziskaner, obwohl es dem Orden an pädagogisch und wissenschaftlich ausgezeichneten Lehrern und trefflichen Schulen auch damals nicht mangelte. Die Konstitutionen der Päpste Klemens V. und Benedikt XII. brachten dem Orden seit dem 14. Jahrhundert eine neue Glanzzeit pädagogisch-didaktischen und literarischen Wirkens. Im 16. Jahrhundert aber erstand dem durch die Reformationsstürme bis ins innerste Mark erschütterten Orden ein gefährlicher Nebenbuhler auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung: die Jesuiten. Aber selbst in dieser Zeit größter Verwirrung fehlte es nicht an erleuchteten Äbten, die gelehrte Schulen eröffneten; so gestaltete Kremsmünsters Abt Gregor Lechner 1549 die Klosterschule in eine öffentliche um. Im 17. Jahrhundert schwang sich der Orden in einzelnen Ländern wieder zur alten Kraft und Blüte empor, neuer wissenschaftlicher Eifer erwachte. In Frankreich erwarb sich die hochberühmte Kongregation der Mauriner unvergänglichen Ruhm. Unsterblich bleiben die gelehrten Benediktiner Mabillon, Montfaucon, Martime, Durand. In Deutschland erhob sich als geistiger Mittelpunkt die Benediktineruniversität Salzburg für mehr als ein und ein halbes Jahrhundert. Ein ununterbrochener Strom des regsten geistigen Lebens flutete zwischen dem Zentrum Salzburg und den 40 Klöstern, die sich in die Besetzung der Universität geteilt hatten. Das Rektorat der Universität war sozusagen ein Erbsitz der Benediktiner von Kremsmünster, die als Lehrer der hohen Schule zu Salzburg in großer Zahl durch Gelehrsamkeit glänzten. Im 18. Jahrhundert sind die wissenschaftlich-pädagogischen Leistungen vieler deutscher Klöster bedeutend. Mit Ehren werden genannt St. Blasien im Schwarzwald, St. Emmeran in Regensburg, Ettal, Benediktbeuern, Tegernsee, namentlich aber die österreichischen Klöster, wie Kremsmünster, dessen Abt Alexander III. Fixlmillner die Volksschule reformierte, die Zahl der Professoren am Gymnasium vermehrte, das Lyzeum sowie im Jahre 1744 die k. k. Ritterschule mit vollständigen theologischen und juridischen Kursen gründete und die Sternwarte erbaute, die, eine Zierde des Stiftes, in der Gelehrtenwelt den besten Ruf genießt. Ferner Melk, Göttweig und das Schottenkloster in Wien. Leider brachte das Zeitalter der Aufklärung, die französische Revolution und die Napoleonische Zeit gar manchem hochberühmten Stifte Vernichtung und Untergang. Seit den Tagen der Klosteraufhebung strebt der Orden wieder mächtig empor. Mit löblichem Eifer und großer Umsicht wird Wissenschaft und Jugendbildung gepflegt. Hochangesehen sind die österreichischen Benediktinergymnasien in Kremsmünster, Seitenstätten, Melk, zu den Schotten in Wien, Braunau in Böhmen, St. Paul, Admont, Marienberg. In Kremsmünster erbaute der um Erziehung und Unterricht hochverdiente Abt Leonard II. Achleuthner auf Stiftskosten ein den modernen Anforderungen allseits entsprechendes, monumentales Gymnasialgebäude. In Bayern stellte König Ludwig I. den Orden für den Jugendunterricht wieder her. St. Stephan in Augsburg, Metten, Scheyern sind als Erziehungs- und Unterrichtsanstalten viel besucht und gerühmt. In Frankreich aber hat seit 1833 die Abtei Solesmes die Bestrebungen der Mauriner wieder aufgenommen; seit 1903 ist der Orden aus Frankreich vertrieben. Die Schulen in Maredsous, Disentis, Maria Einsiedeln, Beuron sind hoch angesehen und wirken erfolgreich. Eine großartige Erziehungs- und Unterrichtsanstalt für die Kleriker aus dem Benediktinerorden gründete Papst Leo XIII. zu Rom: Das Collegium Anselmianum. In Ungarn blühen die Schulen der Benediktinerkongregation St. Martinsberg. Eine große, segensreiche Tätigkeit auf dem Gebiete der Schule entfaltet in der Neuen Welt der vom Erzabte Bonifazius Wimmer von St. Vinzenz verbreitete Orden der Benediktiner.

Soweit der historische Verlauf, den die Benediktinerschulen genommen.

Die **Einrichtung** der Benediktinerschulen war nach Zeit und Bedürfnis verschieden. Anfangs befaß jedes Kloster nur eine Gelehrtenschule. Als aber das Konzil von Aachen (817) aus disziplinären Rücksichten die Benediktinerschule auf die „Oblati" beschränkte, errichteten die größeren Klöster **Doppelschulen**, die innere oder Konventschule zur Heranbildung der künftigen Mönche (Oblati) und die äußere oder die kanonische Schule für auswärtige Schüler, die nicht die Absicht hatten, Mönche zu werden („Nutriti"). Mit der inneren Schule war gewöhnlich die Sängerschule verbunden, in der die Schüler nach der Vorschrift Karls des Großen im gregorianischen Gesange unterrichtet wurden. Der Unterricht in beiden Schulen war aber wesentlich gleich, nur die Disziplin eine andere (disciplina monastica et liberalis). Nach der benediktinischen Schulordnung aus der Zeit Karl des Großen besuchten die Kinder des Adels wie der Hörigen gemeinsam die Schule; da saßen die Söhne der Fürsten, Grafen und Ritter neben denen der Leibeigenen, die von den Mönchen auch noch kostenfrei auferzogen wurden. In den Benediktinerschulen sah man auch bisweilen Söhne von Königen und künftige Könige als Schüler. Auch Mönche wurden zuweilen in ein berühmtes Kloster geschickt, um die Schuleinrichtungen zu studieren und daheim zu verwerten. So ging Rabanus Maurus zu Alkuin nach Tours, nach dessen Muster er dann den Unterricht in Fulda einrichtete. Vor der Zeit Karls des Großen läßt sich von einer geregelten Einrichtung der Schule nicht reden. Er erst schuf sie. In den Schulen der kleineren Klöster wurden die Schüler zunächst im Lesen, Schreiben und Psalmensingen unterrichtet. Genaue Unterweisung im kalligraphischen wie orthographischen Schreiben hatte Karl der Große besonders eingeschärft. Auch das Trivium wurde gelehrt, in den höheren Schulen der großen Klöster aber die Septem Artes: das Trivium und Quadrivium. Hieran schloß sich Lesung der heil. Schrift, der Kirchenschriftsteller sowie der Klassiker. Die Benediktiner boten keineswegs bloßes Schulwissen, ihre Tätigkeit ging vielfach weit über den Bereich der Schule hinaus — ihre Klöster wurden nicht selten zu Stätten, in denen man die verschiedensten Künste, die Baukunst, die Bildhauerei, Glas- (Tegernsee) und Schriftmalerei, die Ziselier- und Schreibekunst erlernen konnte. Die Benediktinerschule war eine einheitliche, keine geteilte Schule wie die Gelehrtenschule unserer Tage: sie übermittelte ihren Schülern die ganze Summe des damaligen Wissens. Ihr Besuch reihte in die gebildeten Kreise ein. Sie vereinigte tatsächlich die heutige Volks-, Mittel- und Hochschule in sich. Seit Rabanus Maurus waren die deutschen Benediktinerklöster, besonders St. Gallen, Pflegestätten der deutschen Sprache und Poesie und daher auch nicht ohne Einfluß auf die nationale Erziehung des Volkes. In unserer Zeit beschränken die Benediktiner infolge des modernen Prinzipes der Teilung der Unterrichtsfächer ihre Lehrtätigkeit meist auf das **Gymnasium**. Auf diesem Gebiete ist ihr tüchtiges Wirken wegen der schönen Erfolge allseits geschätzt. Doch fehlt es nicht an Klöstern, die Schulen und Anstalten anderer Art unterhalten. In Amerika besitzen die Benediktiner Volksschulen, in den größeren Städten Mittelschulen, ja sogar noch größere Kollegien (University) bei den Abteien St. Vincent, St. John und St. Benedikt, in denen junge Leute als Kostschüler die klassischen, philosophischen und theologischen wie die kommerziellen und industriellen Studien machen können. In Österreich besitzt das Benediktinerstift Viecht eine vierklassige Handelsschule. Vielseitig wirkt auf dem Gebiete der Jugenderziehung das Benediktinerpriorat in Innsbruck (Prior P. Edmund Hager). Für den Verein der Kinderfreunde tätig, leiten diese Benediktiner mehrere Anstalten zur Heranbildung gewerblicher und landwirtschaftlicher Arbeiter: das Josefinum in Volders, die Lehrlingsanstalt in Martinsbühel, die Kinderfreundanstalt in Innsbruck, die landwirtschaftliche Anstalt in Unter-Miening bei Stams und Scharnitz bei Innsbruck. Auf demselben Felde der christlichen Charitas wirkt das Benediktinerpriorat auf dem heil. Berge Andechs in Bayern sowie das Benediktinerpriorat Ottobeuern, die Anstalten für verwahrloste Knaben erhalten. Die mächtig und glänzend aufstrebende Beuroner Kongregation unterhält in Beuron eine weithin

berühmte Kunstschule. St. Ottilien in Augsburg besitzt eine Erziehungsanstalt für Missionäre im deutschen Afrika (Begründer P. Andreas Amrhein).

Die Benediktiner erfreuen sich aber nicht bloß als Lehrer, sondern auch als Erzieher des besten Rufes. Bei ihrer Lehrtätigkeit haben sie nie das Erziehen vergessen, tiefst von der Überzeugung beseelt, daß Erziehung und Unterricht sich gegenseitig durchdringen müssen, soll die Lehrerarbeit nicht fruchtlos sein. Daher haben die Benediktiner mit ihren Schulen meist sogenannte Konvikte (Internate) verbunden, in denen die Zöglinge auch außer der Schule ihrer erzieherischer Leitung unterstellt sind.

Die Benediktiner haben die ihnen von ihrem Stifter zugeteilte Aufgabe der Jugendbildung im Laufe der Jahrhunderte zu ihrem Ruhme und zum Wohle der Jugend gelöst.

Der gesamte Orden hat gegenwärtig 114 Schulen verschiedener Art mit 12.392 Schülern. Die sieben Benediktinergymnasien Österreichs zählen 2056 Schüler.

Literatur: Mabillon J., Tractatus de studiis monasticis. Paris 1691. — Mabillon J., Annales S. Benedicti. Paris 1703 bis 1739. — Ziegelbauer Magnoald, Historia rei literariae Ordinis S. Benedicti. Augsburg 1754. — Schwarz Fr. H. Chr., Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Heidelberg 1835. — Hagn P. Theodorich, Das Wirken der Benediktinerabtei Kremsmünster. Linz 1848. — Schmid K. A., Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Gotha 1859. — Brandes P. Karl, Der Bened.-Orden nach seiner weltgeschichtlichen Bedeutung (Tüb. Quartalschr. 1851). — Montalembert V., Die Mönche des Abendlandes. Regensburg 1678. — Krätzinger, Dr. G., Der Benedik.-Orden und die Kultur. Heidelberg 1876. — Kellner, Dr. L., Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern. Essen 1880. — Kellner, Dr. L., Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Freiburg im Breisgau 1890. — Rein W., Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1894 bis 1899. — Kinter P. Maurus, Studien und Mitteilungen aus dem Benediktiner- und dem Zisterzienserorden, Würzburg, Wien. — SS. Patriarchae Benedicti Familiae confoederatae, Romae, Typis Vaticanis 1905.

Kremsmünster.

P. Tassilo Lehner.

Beneke. Friedrich Eduard Beneke, ein der Herbartschen Schule nahestehender, selbständiger Denker und Begründer eines eigenartigen, psychologischen Systems, 1798 in Berlin geboren und seit 1832 außerordentlicher Professor daselbst, gestorben 1854. — Nach Beneke ist die Seele nicht ein einfaches Wesen, sondern eine Vielheit von Kräften. Diese Kräfte sind „Urvermögen", welche auf Veranlassung äußerer sinnlicher Reizungen in Tätigkeit versetzt



Friedrich Eduard Beneke.

werden und sich durch verschiedene angeborene Grade von Kräftigkeit (Festhaltungsfähigkeit für das Empfangene), Lebendigkeit (Strebsamkeit) und Reizempfänglichkeit auszeichnen. Die durch den sinnlichen Reiz erzeugten seelischen Gebilde dauern im Bewußtsein als Spuren (Vorstellungen) fort, welche mit einander mannigfaltig in Gruppen und Reihen eintreten und durch ihre eigentümlichen Kombinationen das geistige Leben des Individuums ausmachen. (s. Assoziation). Wie bei Herbart, so sind auch bei Beneke die Seelenvermögen der älteren Psychologie: Verstand, Vernunft, Einbildungskraft u. s. w. bloße Abstraktionen der Seelenvorgänge ohne reale Wirklichkeit. Das Gedächtnis z. B. existiert nicht als etwas neben den Vorstellungen, sondern nur an und mit ihnen als deren innere Beharrungskraft. Die pä-

dagogischen Folgerungen dieser Grundlehre springen in die Augen. Die Unterscheidung von formaler und materialer Bildung ist nichtig: es gibt keine rein formale und keine rein materiale Bildung; jede von einer Entwicklung zurückbleibende Spur ist zugleich Kraft. Es gibt keine allgemeine formale Bildung des Gedächtnisses, des Verstandes u. dgl., sondern jede Bildung reicht nur so weit als ihr Gegenstand. Das Auswendiglernen von Vokabeln übt nicht das Gedächtnis überhaupt, sondern nur das Gedächtnis für diese Vokabeln u. s. f. (Vgl. darüber den Art.: „Formalismus und Materialismus".) „In moralischer Beziehung ist gar nichts angeboren, indem alle Formen des Moralischen eine mehrfache Zusammengesetztheit in sich enthalten, für welche sich in dem Angeborenen auch nicht einmal etwas Analoges findet. Die intellektuellen, und überhaupt die auf der Vorstellungseite liegenden Talente und Mängel sind allerdings weit mehr im Angeborenen vorgebildet. Aber da kein Inhalt irgend eines Vorstellens angeboren ist, so entbehren auch sie jeder gegenständlichen Bestimmung und bieten demnach ebenfalls eine große Weite für die Ausbildung dar. Das Angeborene enthält selbst in dieser Beziehung nur die allgemeinsten Umrisse, welche die Bildungsverhältnisse auf die mannigfachste Weise ausfüllen können. Fassen wir alles zusammen, so ergibt sich, daß sich der Erziehungskunst von seiten des Angeborenen durchaus keine größeren Schwierigkeiten entgegenstellen, als welche alle übrigen Künste in Hinsicht des ihnen zur Bearbeitung gegebenen Stoffes zu überwinden haben." Angeboren sind nur die drei obgenannten Grundeigenschaften der Urvermögen, wodurch die Eindrücke leichter oder schwieriger aufgefaßt und mehr oder weniger kräftig angeeignet werden; so daß in einer gewissen Zeit von dem einen Individuum mehr Eindrücke aufgenommen werden (rasche Auffassung), als von dem anderen und daß auch die von ihnen übrig bleibenden Spuren mehr oder weniger vollkommen sind, daher auch nach nur kurzer oder selbst nach längerer Zeit reproduziert werden können: „Die Zusammenbildung dieser Spuren nun ist im allgemeinen eine zweifache: Zusammenbildung von gleichartigen und von ungleichartigen. Indem durch die erstere das Gleiche vielfach zu einem Akte, zu einer Kraft verschmilzt, ergibt sich eine Verstärkung der psychischen Grundkraft, die bis ins Unendliche gehen kann. Auf diese Weise entsteht alle Klarheit des Vorstellens und Erkennens, alle Innigkeit des Empfindens, alle Kraft des Begehrens und Wollens u. s. w. Die Kombinationen des Ungleichartigen dagegen ergeben Gruppen- und Reihengebilde aller Art, worauf alle Kenntnisse, alle Fertigkeiten, alle Beziehungen zwischen Zwecken und Mitteln und die darauf gerichteten Eigenschaften u. s. w. beruhen." Da weder die Reizempfänglichkeit und Kräftigkeit der Urvermögen, noch die Natur und Kombination der einwirkenden sinnlichen Reize selbst für verschiedene Menschen dieselbe ist, so begreift man, daß die Gesamtentwicklung bei dem einzelnen eine sehr verschiedene werden muß. Es gibt in der Hauptsache fünf Reizungsverhältnisse; für die aufnehmenden Urvermögen kann nämlich der Reiz 1. zu gering, 2. gerade angemessen, 3. recht reichlich, 4. allmählich zu stark werdend, 5. plötzlich zu stark sein. Dies gibt bei 1. die Unlustempfindung, bei 2. die Empfindung, welche die Grundlage der deutlichen Wahrnehmung ist, bei 3. die Lustempfindung, bei 4. die Überdrußempfindung und bei 5. die Schmerzempfindung. In dem zweiten dem Zustand der Seele gerade angemessenen Reizverhältnisse liegt der Grund für das an sich gleichgültige Vorstellen, sowie für das bloß theoretische Gebiet der Begriffe und Urteile. In den bei 1, 3, 4 und 5 entwickelten Lust- und Unlustverhältnissen liegen Antriebe zum Begehren und Wollen. — Wie man sieht, bietet die Psychologie Benekes für die Pädagogik eine reiche Ausbeute dar und wurde auch von ihr, insbesondere von Dittes (s. d.) nach dieser Richtung gewürdigt. Sie hat dazu beigetragen, die pädagogisch-psychologischen Untersuchungen, die sich vordem in einer nebelhaften Sphäre von Verallgemeinerungen und abstrakten Seelenvermögen bewegten und in denen bloß formaler Kultus bestand (die betreffende Pädagogik gipfelt in Mildes Erziehungslehre s. d. A.), in das Gebiet der konkreten Wirklichkeit zurückzuleiten und die sinnliche Anschauung in ihr volles Recht einzusetzen. Wir können die Psychologie Benekes im großen und ganzen als die von allem metaphysischen und mathematischen Beiwerke

gereinigte Herbartsche Psychologie bezeichnen. Indem sie sich von allen spekulativen Untersuchungen über das Wesen der Seele auf den Boden der inneren Erfahrung zurückzieht und die Erfahrungen durch Induktion, Hypothesenbildung und mit anderen Methoden der Naturwissenschaft rationell verarbeitet, wird sie verständlicher und daher auch weiteren pädagogischen Kreisen zugänglicher, als die ernstere Denkarbeit Herbarts. Die Pädagogik Benekes geht mannigfach von anderen Voraussetzungen aus als die Herbarts und gelangt vielfach zu anderen Ergebnissen. Dabei ist sie viel klarer und löst eine Reihe praktisch-pädagogischer Streitfragen in umsichtiger und überzeugender Weise. Ganz besondere Bedeutung besitzt aber die Ethik Benekes, da sie das englische Moralprinzip des Gemeinwohles mit dem deutschen des Gewissens verband und so die Einseitigkeit Kants und Herbarts aufhob (s. Ethik).

Literatur: Schriften von Beneke selbst: „Grundlegung zur Physik der Sitten" 1822, „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft", „Psychologische Skizzen" 2 Bde. (1833), „Grundlehren der Sittenlehre" 1836, „Die neue Psychologie" 1845, „Erziehungs- und Unterrichtslehre" 2 Bde. Berlin 1835, 3. Aufl. 1864, „Lehrb. d. pragmat. Psychol." 1853. — Dreßler J. G., Beneke oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft". — Überweg F., Die Entwicklung des Bewußtseins durch den Lehrer und Erzieher. Berlin 1853. — Börner Otto, Die Lehre vom Bewußtsein in ihren pädagogischen und didaktischen Anwendungen. Freiberg 1853. — Dittes Fr., Das menschliche Bewußtsein, wie es psychologisch zu erklären und pädagogisch auszubilden ist. Leipzig 1853. — Vorzugsweise jedoch: Dr. Benekes F. E. neue Seelenlehre, für alle Freunde der Naturwahrheit in anschaulicher Weise dargestellt von Dr. G. Raue, 4. Aufl., von Joh. Gottlieb Dreßler. Mainz 1865. — Hummel, D. Unterrichtslehre Bs. im Vergleich zur Didaktik Herbarts. 1885. — Allg. deutsche Biogr. II, 229 bis 329.

Lindner-Schiller †.

Beobachtung ist für Erziehung und Unterricht wertvoll.

a) Für die Entwicklung des Schülers. Um die Sinnengebiete zu entwickeln, ist vollständige, methodische und genaue Untersuchung der Sinnengebiete notwendig; diese nennt man Beobachtung. Ihr Ziel ist, den kindlichen Geist in einer allseitigen, vollständigen und deutlichen Auffassung des ganzen Gegenstands durch klares Erfassen seiner Teile, Eigenschaften und Beziehungen zu üben. Die beiden Prozesse der Analyse (Auflösung des Ganzen in seine Teile) und der Synthese (Zusammenfassung der Teile zum Ganzen) müssen dabei stets verbunden sein; sie sind eigentliche Übungen des Denkens. Ohne diese Übungen in klarer und deutlicher Beobachtung leiden die Vorstellungen der Kinder an Undeutlichkeit, Unbestimmtheit und Einseitigkeit. Eine vollständige und klare Wahrnehmng der Form erfordert mehr als passives Sehen und Berühren: Auge und Hand müssen ihr auch aktiv folgen. Am wirksamsten ist die Beobachtung, wenn das Gesehene mittels der Hand in eine Reihe von Muskelbewegungen umgesetzt wird, die mit der Hervorbringung eines bestimmten Formelements oder der ganzen Form — je nach Alter und Vermögen — endet. Erst wenn die Übung zu einer klaren Wahrnehmung der Form geführt hat, kommt die Ausbildung in der Beobachtung der Gegenstände als Ganzes, der Anschauungsunterricht, der direkt und hauptsächlich das Kind in einer vollständigen und genauen Beobachtung mittels der Sinne üben und die vereinzelten Beobachtungen zu einem klaren und erschöpfenden Gesamtbilde vereinigen soll (s. Anschauungsunterricht).

b) Für die Arbeit des Lehrers. Der Lehrer und Erzieher muß seine Schüler in ihrer körperlichen Entwicklung beobachten, weil Störungen meist in der Regel auch die geistige Entwicklung beeinflussen. Doch kann sich diese Beobachtung nur auf mehr in die Augen fallende Dinge richten, (Wachstum und Gewichtszunahme, Ernährung, Nervosität, Verhältnisse der Augen, Ohren, Nasenatmung, Sprachfehler, Hautkrankheiten u. dgl.); die Einzelheiten kommen dem Schularzte zu. Sind schon hier vielfach Irrtümer möglich, so sind sie bei der Beobachtung des Seelenlebens unvermeidlich. Der Lehrer kann immer nur kleine Ausschnitte davon kennen lernen, diesen nur ganz ausnahmsweise in ihrer Entstehung nachgehen und selten das zu einigermaßen sicheren Schlüssen erforderliche Material erhalten. Schon die bei dem Eintritt der Kinder in die Schule vorge-

nommenen Analysen des Gedankenkreises sind nicht zuverlässig, weil die Kinder unter Eindrücken einer ganz ungewohnten Umgebung sich befinden, die sie je nach ihrer Eindrucksfähigkeit mehr oder weniger stark beeinflussen. Die nachfolgenden Beobachtungen leiden durch die zu große Schülerzahl an Ungenauigkeit und Flüchtigkeit und führen meist nur zu gröberen Klassifizierungen, die dem individuellen Seelenleben nicht genug Rechnung tragen können. Dessen müßten sich die Lehrer stets bewußt sein, wenn sie rasch mit Urteilen über Begabung u. dgl. bei der Hand sind. Noch weniger ist die Beobachtung in der Lage, ausreichendes Material für Kenntnis des Gefühls- und Willenslebens zu sammeln, da es einmal an Gelegenheit fehlt, besonders aber, weil die Schule durch ihre Einwirkung sehr häufig ganz abweichende Gestaltungen hervorruft, die nur durch die Eltern korrigiert werden könnten, wenn man sie dafür heranzöge. Für das Werden des Kindes ist außer den Anlagen die Umwelt ganz besonders wichtig, die bald eine bewußte, bald eine unbewußte Einwirkung auf das Kind übt. Diese alle müßte der Lehrer kennen, aber wie soll er zu dieser Kenntnis gelangen?

c) Für die Tätigkeit des Schularztes. Auch der Schularzt, wo er vorhanden ist, muß beobachten; denn das Bleibende und Wertvolle an seiner Tätigkeit sind die beobachteten Ergebnisse der von ihm angeordneten Maßregeln auf dem Gebiete des Hörens, Sehens, der Sitzverhältnisse, der Ermüdung und ihrer Ausgleichung, des körperlichen Wachstums u. dgl., die allmählich unsere wissenschaftliche Kenntnis dieser Fragen zum Abschluß bringen können. Je regelmäßiger und geordneter diese ärztliche Betrachtung ist, desto eher kann sie wirksam und nützlich werden, namentlich wenn sie sich auf die Überwachung der körperlichen und geistigen Funktionen beschränkt. Einstweilen sind wir von dieser allgemeinen schulärztlichen Beobachtung noch weit entfernt. Die unter *b* und *c* angeführten Beobachtungen müssen, soweit sie für einigermaßen gesichert gelten dürfen, aufgezeichnet und in bestimmten Zeitabschnitten ergänzt werden. Generelle Bilder sollten vermieden werden, denn sie sind stets unvollkommen, oft einseitig, nicht selten verfehlt.

d) Für die pädagogische Psychologie. Wenn die Pädagogik eine Wissenschaft werden soll, so muß sie selbst Hand anlegen. Die meisten einfacheren, vollends die zusammengesetzteren geistigen Vorgänge sind uns nach Verlauf und Wirkung im öffentlichen Unterricht unbekannt. Hier kann nur der Versuch, mit großen Massen angestellt, Klarheit oder wenigstens größere Helligkeit schaffen. Derartige Beobachtungen müßten nach Plänen der Schulbehörden angestellt und die Ergebnisse von dieser zusammengestellt, veröffentlicht, und wenn die Resultate übereinstimmen, zur einheitlichen Regelung der betreffenden Unterrichtstätigkeiten benützt werden. Solche trennende Fragen sind z. B. die Erlernung der Orthographie, die Ermüdung im Unterricht, die Frage, ob man die Muttersprache wirklich am fremdsprachlichen Unterricht lernt, das Zeichnen auf psychologischem Gange u. dgl. Zur Zeit fehlt es noch gänzlich an dieser Form der Beobachtung.

Literatur: Sully-Stimpfl, Handb. d. Psychol. f. Lehrer 148 ff. — Schubert u. Ziehen in Reins Enzyklop. Handb. 1, 319—326. — Rubner, Lehrb. d. Hygiene S. 695.

Herm. Schiller †.

Berechtigungen. Die Berechtigungsfrage, die noch vor fünfzig Jahren wenig von sich reden machte, ist in jüngster Zeit geradezu in den Vordergrund der die höheren Schulen betreffenden Erwägungen getreten. Man spricht von Berechtigungen der Schüler, die sie durch Absolvierung einer bestimmten Unterrichtsstufe erwerben, und von Berechtigungen der verschiedenen Schulen, ihre Zöglinge mit Zeugnissen auszustatten, die denselben gewisse Rechte geben.

1. Vor allem ist es das durch bestimmte Schulleistungen zu erwerbende Recht zum Einjährig-Freiwilligen-Militärdienst, das in Deutschland große und keineswegs vorteilhafte Bedeutung für viele Schulen gewonnen hat. In Preußen wurde dasselbe 1868 an den erfolgreichen einjährigen Besuch der Sekunda eines Gymnasiums oder Realgymnasiums geknüpft, während man sich früher mit geringeren Anforderungen begnügt hatte. Nach Schaffung der neunjährigen Oberrealschulen im Jahre 1882 wurden die lateinlosen höheren

Schulen den lateinlehrenden in dieser Hinsicht gleichgestellt, und mit der Neugründung des Deutschen Reiches breitete sich die preußische Einrichtung auf alle Bundesstaaten aus. Gewissermaßen verschärft wurde die gestellte Forderung durch die in Preußen 1892 eingeführte und von einigen anderen Staaten des Reiches adoptierte Bestimmung, daß nur nach Bestehen einer an das Ende des Untersekundakursus gelegten Abschlußprüfung der Einjährigenschein ausgestellt werden dürfe. Doch diese Prüfung wurde 1901 wieder fallen gelassen, da man sich überzeugt hatte, daß dieselbe weit entfernt sei, die von ihr erhofften Vorteile zu bringen. Die durch ihre Einführung veranlaßten, mehrfach beklagten Änderungen in dem Lehrplan der Gymnasien aber sind zum Teil noch geblieben, und geblieben ist auch der Übelstand, der unvermeidlich ist, wenn man die Schüler der neunjährigen Anstalten die Einjährigenberechtigung durch die Absolvierung des Untersekundapensums gewinnen läßt, daß nämlich die unteren und mittleren Klassen dieser Anstalten voll von Schülern sind, die nur den Militärschein begehren. Deswegen geht das Streben vieler deutscher Schulmänner dahin, zu erwirken, daß in Zukunft das Recht zum einjährigen Heeresdienst, soweit es durch ein Schulzeugnis zu erwerben ist, an allen neunjährigen Anstalten nur mit dem Maturitätszeugnis erlangt werden könne.

In Österreich ist das Ziel dieser Bemühung insofern Wirklichkeit, als dort jemand das in Rede stehende Recht in der Tat von einem Gymnasium oder einer Oberrealschule nur erhält, wenn ihm ein Zeugnis über die mit Erfolg besuchte oberste Klasse ausgestellt werden kann. Alle anderen müssen die Berechtigung durch Bestehen einer zu diesem Zweck eingerichteten Prüfung erwerben und bereiten sich auf sie meist in Privatanstalten vor.

2. Die andere vielbesprochene Berechtigungsfrage betrifft die Zulassung der Abiturienten höherer Schulen zu den Universitätsstudien und zu den gelehrten Berufen. Hier ist in Deutschland mit dem Jahr 1900 eine Wandlung zu Gunsten der realistischen Anstalten eingetreten. Obgleich noch im Frühjahr dieses Jahres bei einer durch öffentliche Blätter an hervorragende Mediziner und bedeutende Juristen gerichteten Umfrage sich die große Majorität, zum Teil in ausführlichen Gutachten, gegen die Zulassung von Realgymnasial- und Oberrealschulabiturienten zu den medizinischen bezw. juristischen Studien erklärt hatte, faßten die Mitglieder der vom 6. bis 8. Juni tagenden preußischen Schulkonferenz (mit Ausnahme dreier Stimmen) den Beschluß: „Wer die Reifeprüfung einer neunklassigen Anstalt bestanden, hat damit die Berechtigung zum Studium an den Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen für sämtliche Fächer erworben. Da aber die drei neunklassigen Anstalten in Hinsicht auf Spezialkenntnisse und auf die Art der Gesamtbildung in verschiedener Weise für die verschiedenen Berufszweige vorbereiten, so ist in bezug auf jedes Studium die geeignetste Anstalt ausdrücklich zu bezeichnen. Ist eine andere gewählt worden, so hat eine ausreichende Ergänzung durch Besuch von Vorkursen auf der Hochschule oder in sonst geeigneter Weise zu erfolgen. Diese wird für jedes Fach durch besondere Anordnung bestimmt.“ Dieser Beschluß bildete die Grundlage für folgende Stelle in dem kgl. Erlaß vom 26. November 1900: „Bezüglich der Berechtigungen ist davon auszugehen, daß das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind und nur insofern eine Ergänzung erforderlich bleibt, als es für manche Studien und Berufszweige besonderer Vorkenntnisse bedarf, deren Vermittlung nicht oder doch nicht in demselben Umfang zu den Aufgaben jeder Anstalt gehört.“ Doch es blieb noch die schwierige Frage zu lösen, wie denn diese Ergänzung zu fordern und zu leisten sei.

Sie ist für die künftigen Mediziner in allen Staaten Deutschlands gleichlautend beantwortet. Während den Realgymnasialabiturienten durch Bundesratsbeschluß vom 28. Mai 1901 das medizinische Studium ohne weiteres freigegeben ist, haben die Abiturienten der Oberrealschulen, wo solche Anstalten existieren, eine lateinische Ergänzungsprüfung in der Höhe der an die Realgymnasiasten gestellten Forderungen zu bestehen. — Ebenso wird wohl überall von den Realgymnasial- und den Oberrealschulabiturienten, die Theologie zu

studieren beabsichtigen, ein Ergänzungsexamen in den klassischen Sprachen verlangt. — Die künftigen Juristen, die eine realistische Anstalt durchgemacht, sind in Preußen bei Einschreibung in die Fakultät darauf hinzuweisen, daß es ihnen bei eigener Verantwortung überlassen bleibe, sich die für ein gründliches Verständnis der Quellen des römischen Rechtes erforderlichen sprachlichen und sachlichen Vorkenntnisse anderweit anzueignen, und um ihnen dies zu erleichtern, sind an den preußischen Universitäten Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechtes (auch Anfangskurse im Griechischen) eingerichtet worden. In Bayern halten der Justiz-, der Kultusminister und die Majorität der Kammer bisher durchaus daran fest, daß Zulassung zum juristischen Studium an den Nachweis des Bestehens der gymnasialen Reifeprüfung geknüpft sein müsse. In Sachsen denkt der Justizminister ebenso, während der Kultusminister der Zulassung der Realgymnasialabiturienten geneigt ist.*) In Württemberg können diese Abiturienten ohne weiteres das Rechtsstudium beginnen, aber die der Oberrealschulen nur nach Ablegung einer lateinischen Prüfung. — Ebenso verschieden sind die Bestimmungen und Anschauungen bezüglich der Kandidaten des höheren Lehramts in den vier genannten Staaten, übereinstimmend nur darin, daß das Studium der Mathematik und der Naturwissenschaften auch von den Abiturienten der realistischen neunjährigen Anstalten ohne Ergänzungsprüfung angetreten werden kann.

In Österreich bereiten zu allen Universitätsstudien die achtjährigen Gymnasien, wie zu den technischen die siebenjährigen lateinlosen Realanstalten vor. Wer nach Absolvierung einer Schule der letzteren Art sich Universitätsstudien zuwenden will, mußte früher vor dem Antritt derselben eine Ergänzungsprüfung im Lateinischen, Griechischen, der alten Geschichte, der Religionslehre, der philosophischen Propädeutik und der Unterrichtssprache an einem Gymnasium bestehen mit Ausnahme derer, die sich zu mathematischen und naturwissenschaftlichen Mittelschullehrern ausbilden wollten: denn diese konnten schon früher ohne weiteres mit einem Realschulmaturitätszeugnis ihre Studien auch an einer Universität beginnen, konnten dann allerdings nur an einer Realschule Verwendung finden. (Realgymnasien nach dem in Deutschland mit dem Namen verbundenen Sinn gibt es in Österreich nicht.) Durch eine Ministerialverordnung vom 14. Juli 1904 aber ist eine wesentliche Erleichterung für alle die eingetreten, die von einer Realschule mit dem Reifezeugnis abgegangen, sich Universitätsstudien zu widmen wünschen: die Ergänzungsprüfung ist auf Latein, Griechisch und philosophische Propädeutik beschränkt und ist vor Kommissionen abzulegen, die in Universitätsstädten errichtet werden und denen auch Vertreter der Senate angehören sollen. Mit dieser Verfügung ist die richtige Mitte gehalten zwischen zu starker Erschwerung der Lage derjenigen, die nach Veränderung der Studienabsichten sich einem Fakultätsstudium zuwenden möchten, und dem, was leidenschaftliche Vertreter der Realschule in Österreich verlangen, daß die siebenjährige Realschulbildung ohne weiteres als ausreichend zur Ergreifung jedes Fakultätsstudiums gelten solle. In derselben Verordnung wird noch bestimmt, daß zwar den Realschulabsolventen überlassen ist, sich die zur Ablegung der Ergänzungsprüfung erforderlichen Kenntnisse durch Privatstudium zu erwerben, daß aber an einzelnen Realschulen oder auch an Gymnasien nach Maßgabe des Bedarfs ein nichtobligater lateinischer, eventuell auch ein

*) Anmerkung. Über die Zulassung zum juristischen Studium in Sachsen haben das Kultus- und das Justizministerium jetzt folgende Grundsätze aufgestellt: 1. Als geeignetste Anstalt zur Vorbildung für das juristische Studium ist auch in Zukunft das humanistische Gymnasium anzusehen. 2. Zum Rechtsstudium und zur ersten juristischen Staatsprüfung werden außer den Studierenden, die das Zeugnis der Reife an einem deutschen humanistischen Gymnasium besitzen, auch solche zugelassen, die an einem deutschen Realgymnasium ein Reifezeugnis erworben haben, das im Lateinischen mindestens das Prädikat „gut" aufweist. 3. Inhaber von sächsischen Realgymnasial-Reifezeugnissen, die die Ergänzungsprüfung in Latein, Griechisch und alter Geschichte an einem sächsischen humanistischen Gymnasium mit Erfolg abgelegt haben, werden den Inhabern von Gymnasial-Reifezeugnissen gleichgeachtet.

griechischer Unterricht für Realschüler eingerichtet werden soll und daß erforderlichen falls auch an Universitäten behufs Vorbereitung von Realabiturienten zum Ergänzungsexamen Vorsorge zu treffen ist.

3. Was die Zulassung zu den nicht durch Universitätsstudien bedingten Beruf anbelangt, so öffnet in Deutschland das Maturitätszeugnis eines Realgymnasiums, wie in Österreich das einer siebenjährigen Realschule, ohne weiteres den Weg zu allen auf den technischen Hochschulen, Forst- und Bergakademien getriebenen Studien und den entsprechenden Staatsexamina und Anstellungen. Nicht allgemein aber gilt dies von den Reifezeugnissen der deutschen Oberrealschulen. Auch wird hie und da, wie in Österreich, von den Gymnasialabiturienten Ergänzung ihres Könnens und Wissens verlangt vor ihrem Eintritt in die polytechnischen Kurse. Das Bestehen der Reifeprüfung an einer neunklassigen Schule wird in Preußen (und darüber hinaus) auch verlangt für den höheren Post- und Telegraphendienst, für das Tierarzneistudium, für den Erlaß der Fähnrichsprüfung und den der Seekadetteneintrittsprüfung. Ein einjähriger erfolgreicher Aufenthalt in der Prima genügt für die Aspiranten des Steuerfaches und die des Marineverwaltungsdienstes; die Absolvierung der Obersekunda für die zukünftigen Landmesser, Telegrapheninspektoren, Zahnärzte, Reichsbeamte, für Zulassung zur Fähnrichs- und zur Seekadetteneintrittsprüfung und für den Zahlmeisterdienst in der Armee und den Intendantursubalterndienst; die Absolvierung der Untersekunda für das Studium auf landwirtschaftlichen Akademien und der Akademien der Künste, für das Apothekerfach, für den Besuch der mittleren technischen Fachschulen und für den Subalterndienst bei den Justiz- und Provinzialbehörden und bei der Staatseisenbahn; endlich die Absolvierung der Obertertia für den Postgehilfendienst. Die letzten Bestimmungen gelten natürlich auch für die Progymnasien und die Realschulen mit nur sechs Jahreskursen.

In Österreich genügt ein Zeugnis über Absolvierung der vier Klassen des Untergymnasiums oder der unteren Realschule zum Eintritt in die Amtspraxis bei den Steuerämtern, das Zeugnis der obersten Klasse einer Mittelschule (ohne Maturitätsprüfung) für die Amtspraxis bei Kassen und bei der Post. Für die übrigen höheren nicht durch Universitätsstudien bedingten Berufe aber ist das Maturitätszeugnis eines Gymnasiums oder einer Realschule erforderlich.

Heidelberg. *G. Uhlig.*

Bergschulen und montanistische Hochschulen. 1. *a*) Bergschulen (niedere Montanlehranstalten) in Österreich. Sie bezwecken die Ausbildung strebsamer, fähiger Arbeiter zu tüchtigen Aufsichtsorganen (Steiger, Meister) und gehören in Österreich zu den ältesten unteren Fachschulen, da schon im Jahre 1851 eine solche Schule vom Staate in Přibram (Böhmen) errichtet wurde. Im ganzen zählt Österreich sieben solcher Anstalten, und zwar: die Landes-Bohr- und Bergschule in Boryslaw mit polnischer Unterrichtssprache, die Bergschule für das nordwestliche Böhmen in Dux, die Bergschule in Klagenfurt, die Landes-Berg- und Hüttenschule in Leoben, sämtliche mit deutscher Unterrichtssprache; die gewerkschaftliche Bergschule in Mähr.-Ostrau, die k. k. Bergschule in Přibram mit tschechischer oder deutscher Sprache nach Bedarf und Wahl, die k. k. Bergschule in Wieliczka mit polnischer Unterrichtssprache. Die Anstalten sind verschieden organisiert und naturgemäß den montanistischen Bedürfnissen ihrer Standorte bezw. ihrer Reviere angepaßt.

Zur Aufnahme ist der Nachweis einer entsprechenden Berufspraxis (2, meist 3 Jahre), eines bestimmten Lebensalters (18. bis 23. Lebensjahre), ferner einer solchen Vorbildung notwendig, welche voraussetzen läßt, daß der Aufnahmswerber im stande sein werde, den Anforderungen des praktisch, leicht faßlich und möglichst demonstrativ zu haltenden Unterrichts folgen zu können. Mehrere Anstalten machen die Aufnahme außerdem von dem Erfolge einer Aufnahmsprüfung abhängig, durch welche ermittelt werden soll, ob der Aufnahmswerber noch über die Volksschulkenntnisse verfügt. Bei einigen Schulen wird der Verbleib der Schüler an der Anstalt von einer drei Monate nach Beginn des Unterrichts abzuhaltenden Versetzungsprüfung abhängig gemacht. An der Bergschule in Mähr.-Ostrau ist seit 1902 ein Vorbereitungs-

kurs von fünfmonatlicher Dauer zu dem Zwecke eingeführt worden, um das Schülermaterial für den Bergschulunterricht besser vorbereiten zu können. Weiters weisen die einzelnen Anstalten auch dadurch einen Unterschied in ihrer Einrichtung auf, daß an manchen derselben ein ganztägiger, an anderen dagegen ein halbtägiger Unterricht stattfindet. Bei den letzteren wird die schulfreie Zeit zur Ableistung von Arbeitsschichten verwendet.

Der Lehrgang — und dies ist allen Anstalten gemeinsam — ist zweistufig, aufgeteilt auf einen Vorkurs und einen Fachkurs, deren Dauer in den einzelnen Schulen verschieden ist. So beträgt z. B. die Dauer der Kurse an der Landes-Berg- und Hüttenschule in Leoben je sieben Monate, an der Bergschule in Klagenfurt je zehn Monate. Die Anstalten mit Halbtagsunterricht haben in der Regel eine zweimal zehnmonatliche Kursdauer. Eine Ausnahme hievon macht die Bergschule in Wieliczka, an welcher der Vorkurs von einjähriger und der Fachkurs von zweijähriger Dauer ist. Der Unterricht wird in getrennten Klassen erteilt. Im Vorkurs werden die allgemeinen, grundlegenden Gegenstände als Vorbereitung für den Fachkurs gelehrt, in welchem die Fachgegenstände in den Vordergrund treten.

In den Lehrplan sind im allgemeinen folgende Gegenstände aufgenommen: Arithmetik, Geometrie, Naturlehre, darstellende Geometrie, praktische Geometrie, Maschinenkunde, Mineralogie, Geologie, Chemie, Aufsatzlehre, Zeichnen, Kalligraphie, — Bergbaukunde, Markscheidekunde, Bergmaschinenlehre, Aufbereitungslehre, Bergrecht, Grubenrechnungsführung, erste Hilfeleistung bei Unglücksfällen. Die Verteilung der Lehrgegenstände auf die einzelnen Kurse ist bei den verschiedenen Schulen nicht übereinstimmend; auch zeigen die Lehrpläne überhaupt mehr oder minder große Abweichungen. Die Anstalten in Boryslaw und Leoben haben neben dem Fachkurs für das Bergwesen noch einen zweiten gleichzeitig laufenden Fachkurs, und zwar erstere für Bohrwesen, letztere für Hüttenwesen. Der Vorkurs ist an beiden Schulen für die einzelnen Fachkurse ein gemeinschaftlicher, doch können die Absolventen des Vorkurses entweder in den einen oder den anderen Fachkurs eintreten, sofern sie die für dessen Besuch erforderliche praktische Vorbildung aufzuweisen vermögen. An der Bergschule in Mähr.-Ostrau finden nach Bedarf Kurse mit zirka 14tägiger Dauer zur Heranbildung von „Schießmännern“ für die Betriebe des Ostrau-Karwiner Revieres statt. Dem Zwecke der Bergschulen entsprechend ist der Unterricht unentgeltlich, doch haben sich einzelne Anstalten in ihren Statuten das Recht vorbehalten, unter bestimmten Voraussetzungen ein Schulgeld einzuheben. Der Unterricht wird entweder von akademisch gebildeten, fix angestellten Lehrkräften oder von technischen Beamten der Praxis nebenämtlich erteilt. Beim Abgang von der Anstalt erhalten die Zöglinge Zeugnisse über den Prüfungserfolg.

Die Leitung der Schulen untersteht einem Direktor. In Přibram ist der jeweilige Rektor der montanistischen Hochschule gleichzeitig Direktor der Bergschule, in Wieliczka der Vorstand der Salinenverwaltung. Die oberste Aufsicht über die Bergschulen, mit Ausnahme jener von Wieliczka, welche dem k. k. Finanzministerium untersteht, führt das Ackerbauministerium. An den nichtstaatlichen Anstalten werden gewisse, aus dem Wirkungskreise des Anstaltsleiters ausgeschaltete Befugnisse durch Schulkuratorien, (Komitees, Direktorien) besorgt. In diese werden Vertreter der Praxis berufen; gleichzeitig entsendet auch das Ackerbauministerium für die von ihm subventionierten Anstalten einen Delegierten in diese Körperschaft.

Die Gesamtzahl der pro Jahr an den Bergschulen ausgebildeten Zöglinge beträgt für das Bergwesen zirka 170, Hüttenwesen 5, Bohrwesen 5.

1. *b*) Bergschulen in Ungarn. In den Ländern der ungarischen Krone bestehen dermalen vier niedere Montanlehranstalten, und zwar die königl.-ungar. Bergschulen zu Schemnitz, Felsöbanya, Nagyag und die Kohlenbergbauschule in Fünfkirchen.

2. Bergschulen (niedere Montanlehranstalten) in Deutschland. Der Bergschulunterricht im deutschen Reiche ist bedeutend älter als jener in Österreich. Die Vorbereitung für ihn erfolgt, mit Ausnahme der Bergschulen Sachsens, in Bergvorschulen, welche je nach Maßgabe des Bedarfes in einzelnen Bergorten der Grubenreviere errichtet und untergebracht werden, so daß der Unterricht zumeist nebenämtlich

von Werksbeamten und durch Hilfslehrer anderer Schulen besorgt werden kann. Zuweilen aber wird der Unterricht in den vorbereitenden Fächern durch eigene, nur diesen Schulen dienende Lehrkräfte erteilt. Nebst der Festigung der in der Volksschule erworbenen Kenntnisse haben sie teilweise auch den Zweck, für die allgemeine Fortbildung aller jener Bergarbeiter zu sorgen, welche ihr Wissen erweitern wollen. Insbesonders wird daher Gewicht auf den Unterricht in der deutschen Sprache, im bürgerlichen Rechnen, im Schönschreiben gelegt und außerdem, wenigstens in einigen Bergvorschulen, den Schülern in ihrer Ausbildung durch den Hinzutritt von wissenschaftlichen und sachlichen Gegenständen ein Abschluß gegeben, der sie, falls der Besuch einer Bergschule nicht in Aussicht genommen ist, zu Betriebsaufsehern befähigen soll. Die Dauer dieser Vorbereitungskurse umfaßt bei (unentgeltlichem) halbtägigem oder Abendunterricht ein bis zwei Jahre. Einzelne Bergvorschulen machen die Aufnahme, der eine mindestens zweijährige Arbeitszeit vorausgegangen sein muß, von dem Erfolge einer Aufnahmsprüfung abhängig. Der Lehrplan, welcher nicht allen Bergvorschulen gleich ist, umfaßt im allgemeinen folgende Gegenstände: Arithmetik, Physik, Deutsch, Bergbaukunde, Maschinenkunde, Markscheidekunde, Zeichnen, Bergpolizei, erste Hilfeleistung bei Unglücksfällen.

Die Bergvorschulen sind organisch der Bergschule des betreffenden Bergreviers angegliedert. Die Absolventen der Bergvorschule müssen sich beim Übertritt in die Bergschule noch einer Aufnahmsprüfung unterziehen. Im deutschen Reiche bestehen dermalen folgende Bergschulen: Bardenberg bei Aachen, Bochum, Clausthal, Dillenburg, Eisleben, Essen, Freiberg i. S., Saarbrücken, Siegen, Tarnowitz, Waldenburg, Wetzlar, Zwickau.

In bezug auf Zweck, Bedingungen der Aufnahme, Bestimmungen über das Schulgeld, Aufteilung des Lehrstoffes auf Klassen (Unterklasse, Oberklasse), über Prüfungen, Zeugnisse, Zusammensetzung des Lehrkörpers (nebenämtlich und etatsmäßig bestellte Lehrkräfte), Leitung und Verwaltung der Anstalten durch Kuratorien liegen die Verhältnisse ähnlich wie bei den österreichischen Bergschulen. Die Dauer der Ausbildung ist verschieden und schwankt zwischen zwei bis vier Jahren. Der Unterricht in den Unterklassen ist in der Regel halbtägig (bezw. auf drei volle Tage in der Woche beschränkt), jener in der Oberklasse ganztägig. In Freiberg und Zwickau, woselbst der Lehrplan auf vier Jahre ausgedehnt ist, erfolgt der Unterricht in allen vier Klassen halbtägig. In Saarbrücken und Bochum ist durch teilweisen bezw. gänzlich getrennten Unterricht neben Grubensteigern auch die Heranbildung von Maschinsteigern ermöglicht. Der Lehrplan umfaßt mit kleineren oder größeren Abweichungen für die einzelnen Anstalten und die Aufteilung auf die Klassen folgende Lehrgegenstände: Rechenkunde, Geometrie, Trigonometrie. Feldmessen, Maschinenkunde, Elektrizitätslehre, Elektrotechnik, Physik und Chemie, Gebirgslehre (Mineralogie und Geognosie), deutsche Sprache, Stil, Schönschreiben, Plan, Bau- und Maschinenzeichnen, Bergbaukunde, Aufbereitung, Markscheidekunde. Bergrecht, Bergpolizei und allgemeine Verwaltungslehre, Grubenrechnungsführung, erste Hilfeleistung bei Unglücksfällen. Unter den Bergschulen des deutschen Reiches ist jene zu Bochum, welche von der westfälischen Berggewerkschaftskasse erhalten wird, die größte. Der Lehrkörper zählt mit Hinzurechnung der angegliederten 23 Bergvorschulen über 70 Lehrkräfte, die jährliche Schülerzahl an der Bergschule 600 bis 700.

3. Montanistische Hochschulen. In Österreich bestehen zwei montanistische Hochschulen, eine in Leoben (Steiermark) und eine in Přibram (Böhmen). Die erstere verdankt ihre Entstehung der Initiative Se. k. k. Hoheit weiland Erzherzog Johann. Sie wurde im Jahre 1840 als ständisch-steiermärkische Berg- und Hüttenmännische Lehranstalt in Vordernberg (Steiermark) errichtet und mit dem Jahre 1849 als k. k. Montanlehranstalt nach Leoben verlegt. Im Jahre 1861 wurde sie zu einer k. k. Bergakademie erweitert und 1904 gleichwie die im Jahre 1849 vom Staate im Přibram errichtete Montanlehranstalt und spätere Bergakademie in eine montanistische Hochschule umgewandelt. Die Montanhochschulen haben den Zweck, eine wissenschaftlich technische Berufsbildung und, soweit dies an der Schule möglich ist, auch

praktische Ausbildung zu erteilen. Jede derselben gliedert sich in eine Fachschule für Bergwesen und eine Fachschule für Hüttenwesen mit je vierjähriger Studiendauer. Zur Absolvierung beider Fachschulen ist der Lehr- und Studienplan auf fünf Jahre bemessen. Die Aufnahme als ordentlicher Hörer setzt die Beibringung eines staatsgültigen inländischen Maturitätszeugnisses eines Obergymnasiums oder einer Oberrealschule voraus. Außerordentliche Hörer haben den Nachweis über das zurückgelegte 18. Lebensjahr und über hinreichende Vorkenntnisse für das Verständnis der gewählten Vorlesungen und Übungen zu erbringen. Die Zulassung von Gästen zu einzelnen Vorlesungen oder deren Übungen erfolgt ohne Nachweis von Vorkenntnissen. Die ordentlichen Hörer können sich nach vier Semestern der ersten und nach weiteren vier Semestern der zweiten Staatsprüfung (Fachprüfung) und weiters auch den strengen Prüfungen zur Erlangung des Grades eines Doktors der montanistischen Wissenschaften unterziehen.

Der Lehrplan umfaßt folgende Disziplinen: Höhere Mathematik, technische Mechanik, darstellende Geometrie, Konstruktionszeichnen, Geodäsie, Situationszeichnen, allgemeine Maschinenbaukunde, Konstruktionsübungen aus der allgemeinen Maschinenbaukunde, Mineralogie, Petrographie, Geologie, Paläontologie, Physik, allgemeine Chemie, metallurgische Chemie, analytische Chemie und Probierkunde, präparative und quantitative chemische Übungen, technische Gasanalyse, Elektrotechnik, Baukunde, konstruktive Übungen aus der Baukunde, Markscheidekunde, Ausführung von Grubenplänen, Bergbaukunde, Lagerstättenlehre, Aufbereitungslehre, Bergmaschinenbaukunde, konstruktive Übungen aus der Bergmaschinenbaukunde, Eisenhüttenkunde, Metallhüttenkunde, Sudhüttenkunde, quantitive chemische Übungen und Probieren, Hüttenmaschinenbaukunde, konstruktive Übungen aus der Hüttenmaschinenbaukunde, Festigkeitsmaschinen und Festigkeitslehre, Enzyklopädie der Bergbaukunde, Enzyklopädie der Hüttenkunde, Versicherungsmathematik, Volkswirtschaftslehre, Bergrecht, Vertrags- und Wechselrecht, Buchhaltung, erste Hilfeleistung bei Unglücksfällen, Hygiene mit besonderer Berücksichtigung der Berg- und Hüttenarbeit. Die Hörerzahl an beiden montanistischen Hochschulen betrug in den letzten Jahren 360 bis 380, wovon auf Leoben rund 250 bis 270 entfallen.

In Ungarn vermittelt die königl.-ungar. Berg- und Forstakademie zu Schemnitz den höheren montanistischen Unterricht. Die von der Kaiserin Maria Theresia gestiftete Lehranstalt wurde 1763 eröffnet. Seit dem Jahre 1868 ist die ungarische Unterrichtssprache eingeführt. Die Lehranstalt umfaßt fünf Fachschulen, und zwar: für Berg-, Eisenhütten-, Metallhütten-, Forst- und Forstingenieurwesen.

4. Montanistische Hochschulen im Deutschen Reiche. Deutschland zählt vier Montanhochschulen, und zwar:

1. die königliche Bergakademie in Clausthal. Am Harz bestand bereits im 16. Jahrhundert ein Lyzeum Clausthaliense, welches schon damals auf den mathematischen und mechanischen Unterricht mit Rücksicht auf die Ausbildung von Berg- und Hüttenbeamten besonderen Wert legte. Als Bergakademie besteht sie seit 1864. Sie erteilt Diplome an Bergingenieure, Metallhütteningenieure, Eisenhütteningenieure. Die Dauer der Ausbildung für jede Fachgruppe beträgt vier Jahre.

2. Die königl. sächsische Bergakademie in Freiberg (gegründet 1765). Sie erteilt Diplome an Bergingenieure, Hütteningenieure, Eisenhütteningenieure, Markscheider. Die Dauer der Ausbildung beträgt für die ersten drei Fachgruppen vier Jahre, für Markscheider drei Jahre.

3. Die königliche Bergakademie zu Berlin (gegründet durch Friedrich den Großen 1770). Sie stellt Diplome aus an Bergingenieure, Metallhütteningenieure, Eisenhütteningenieure. Der Studienplan hiefür umfaßt vier Jahre. Der Studienplan für „Bergbaubeflissene“ — das ist jene jungen Männer, welche sich für den preußischen Staatsdienst in der Berg-, Hütten- und Salinenverwaltung ausbilden — ist auf drei Jahre, jener für Markscheider auf zwei Jahre bemessen.

4. Die technische Hochschule in Aachen mit einer Abteilung für Bergbau- und Hüttenkunde. Sie erteilt Diplome für Bergbauingenieure und Hütteningenieure. Dauer des Studiums für „Bergbaubeflissene“ drei Jahre, für Markscheider

zwei Jahre, für Berg- bezw. Hütteningenieure drei bis vier Jahre.

Leoben. *Jos. Emmerling.*

Berufswahl. Über die Wahl des Berufes ist viel Weises, Tiefes und Ernstes zu allen Zeiten gesagt worden; leider haben alle diese weisen Reden wenig Erfolg gehabt. Denn die, die es angeht, lesen sie meist nicht, und wenn sie sie lesen, sind sie in der Regel nicht mehr, wenn sie es überhaupt je waren, Herren der Entscheidung. Darüber muß man sich nämlich keiner Täuschung hingeben: Die weit überwiegende Zahl der Schüler wählt den Beruf unter Berücksichtigung der jeweiligen Berufsaussichten, ihrer Vermögensverhältnisse und vor allem der Familientradition, bei der wieder die Gesinnung, die Auffassung und die Berufsfreudigkeit des Vaters oder der Anverwandten von entscheidendem Gewichte sind. Fallen Begabung und Neigung damit zusammen, so ist das ein Glücksfall, andernfalls wird, wenn auch oft unter schweren inneren Kämpfen, die Existenzfrage den Sieg über die persönliche Neigung davontragen. Diese Existenzfrage hängt aber von Angebot und Nachfrage ab; der einzelne kann dagegen ankämpfen und diese Abhängigkeit für sich nicht anerkennen, aber zu seinem Vorteile wird dieser Kampf regelmäßig nicht ausgehen. Auch wird es sich trotz aller weisen Lehren und Warnungen nicht ändern lassen, daß die Berufswahl häufig nicht nach sachlichen und persönlichen Erwägungen getroffen wird, sondern unter dem Einflusse von überlieferten oder erworbenen Vorurteilen, deren Richtigkeit ohne weiteres angenommen wird. Berufe, die öfter zu äußeren Ehren oder zu großem Vermögenserwerb führen, haben einen stärkeren Einfluß auf den Nachahmungstrieb als andere, die dieser Eigenschaften entbehren. Daß viele auf diese Weise in falsche Berufe gelangen, vergißt man und denkt nur an die, denen es „glückte". Während das Kind des Handwerkers oder Arbeiters mit verhältnismäßig klarer Einsicht den Beruf des Vaters wählt, ist das des Beamten oder Gelehrten viel übler daran, wenn es das Gleiche tut; denn es unternimmt stets einen Sprung ins Dunkle, weil ihm dieser Beruf nur ganz unvollständig bekannt ist und einzelne äußere Seiten gewöhnlich entscheidend wirken. Leichthin wird auf den „Hochmut" der Eltern die Schuld für eine „unpassende" Berufswahl geworfen und unpassend heißt jede, die mit dem Urteil der Schule nicht übereinstimmt. In manchen Fällen läßt sich freilich die Wahl der Schulgattung mit einiger Sicherheit treffen, in weitaus den meisten herrscht Unsicherheit und Schwanken; und doch erschwert oft die Wahl einer falschen Schulgattung eine richtige Berufswahl. Auch übersieht man dabei, daß die Schule so gut wie die Eltern dem Irrtum unterworfen ist. Liebig taugte in der Schule angeblich so wenig, daß er aus ihr herausgedrängt wurde; er konnte freilich mit Recht geltend machen, sie habe seine Individualität weder erkannt noch anerkannt. Ein heutiger naturwissenschaftlicher Professor wurde noch in der Obersekunda von dem Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften, der ihn etwa fünf Jahre im Unterricht hatte, zu jeder wissenschaftlichen Tätigkeit für unfähig erklärt und Hunderte und Tausende von ähnlichen Urteilen und Irrtümern ließen sich leicht sammeln. Worauf kann also die Schule ihren Anspruch begründen, einen jungen Menschen richtiger bezüglich der Berufswahl zu beurteilen als die Eltern und sonstigen Angehörigen? Er kann für ihre Tätigkeit sich nicht eignen, woran die Schuld bald an ihm, bald an ihr, bald an beiden liegt; warum soll er aber deshalb nicht für einen Beruf sich eignen, für den er Lust und Liebe mitbringt und der die praktische Befähigung hervorlockt, die die Schule nicht schätzte, oder in dem die einseitige Begabung zum Siege gelangen kann, für die in dem nivellierenden Massenunterricht kein Platz war?

Es wird empfohlen, die Schule solle die Berufswahl ihrer Zöglinge möglichst beeinflussen. Dieses ist ein sehr gefährlicher Rat und wenn sie ihn befolgt, übernimmt sie eine Verantwortung, die sie mit gutem Gewissen gar nicht zu tragen vermag. Man wird sich oft an ihren Rat wenden und sie wird sich dann sorgfältig zu überlegen haben, ob sie ihn zu erteilen im stande ist. Dieses setzt voraus, daß der Urteilende den Schüler wirklich genau und sicher kennt, die Verhältnisse des Hauses, aber auch den Beruf, zu dem er rät. Wie viele Lehrer werden in dieser Lage sein? Ich habe mich oft über die Sicherheit gewundert, mit der

von Lehrern aller Kategorien über Schüler abgeurteilt wird, die sie bei weitem nicht genügend kennen, habe freilich auch in unzähligen Fällen diese Urteile teils durch die widersprechenden Tatsachen, teils durch die bessere Einsicht der Urteiler selbst berichtigen sehen. Aber es ist erstaunlich, wie wenig in und außer der Schule die klare Erkenntnis verbreitet ist, daß die Beurteilung auch eines jungen Menschen die schwierigste Aufgabe ist, die gestellt zu werden vermag, und daß der Massenunterricht nicht die Quelle von Urteilen sein kann, die lediglich aus genauester Kenntnis der Schülerindividualität geschöpft werden können.

Im allgemeinen ist es nur wünschenswert, wenn in Handwerk und Kunsthandwerk der Sohn dem Berufe des Vaters folgt; denn wahrscheinlich werden im Laufe der Zeit entwickelte Fertigkeiten, die mit körperlichen Anpassungen und Veränderungen zusammenhängen, vererbt. Bei den sogenannten geistigen Beschäftigungen ist dies um so weniger der Fall, je höher die intellektuelle Entwicklung gestiegen ist; denn diese beruht auf zu vielen Fäden und Faktoren, als daß diese in der ursprünglichen Organisation fest determiniert sein können. Hier ist also Wechsel des Berufes im allgemeinen vorzuziehen; doch wäre es verkehrt, gegen entschiedene Neigung anzukämpfen. Verständige Eltern werden ihren Kindern rechtzeitig Aufklärung verschaffen über Vorzüge und Nachteile, Freuden und Leiden der Berufsarten, zu denen diese Neigung verraten; damit werden sie sich und ihnen den besten Dienst erweisen.

Literatur. Berufswahl in der Schmidschen Enzyklopädie und in Reins Enzyklop. Handb. 1, 338. — Matthias Ad., Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin? 2. Aufl., München 1898, 21. Kap. Vgl. den Art. „Berechtigungen".

Herm. Schiller †.

Beschäftigung ist jede zweckmäßige, die Zeit ausfüllende Tätigkeit. Wir füllen die Zeit aus durch Geschäft, Arbeit und Spiel. Geschäfte sind Verrichtungen, die in der natürlichen, ökonomischen oder häuslichen Ordnung ihren Grund haben, wie z. B. sich waschen, einkaufen, aufräumen. Wo diese eine längere, zusammenhängende, mit Anstrengung verbundene Tätigkeit voraussetzen, werden sie zur Arbeit. Während diese um eines fremden objektiven Zweckes willen betrieben wird, hat das Spiel keinen anderen Zweck, als die angenehme weil anstrengungslose Ausfüllung der zur Verfügung stehenden Zeit, also Vertreibung der Langweile. Beschäftigung ist das gerade Gegenteil des Müßiggangs, der sprichwörtlich aller Laster Anfang ist. Unzählige Unarten, die nach und nach in positives Böse übergehen, entstehen aus Geschäftslosigkeit und Langweile. Eine dem jedesmaligen Alter angemessene Beschäftigung zu finden, ist daher das Haupt- und Meisterstück der ersten Erziehung. Gibt man Kindern nach Berücksichtigung ihrer Individualität Anlaß zu Tätigkeiten, die weder über ihre Kräfte gehen, noch unter ihrem Wollen und Können liegen, so kann man fast sicher sein, daß sie kaum eine Versuchung fühlen werden, Böses zu tun oder auf Torheiten zu verfallen. Doch sei die Beschäftigung nicht zu anhaltend, da sie sonst Ermüdung und Überdruß herbeiführen würde; auch auf Abwechslung von Sitzen und Bewegung ist Bedacht zu nehmen. Am meisten wirkt eine Lieblingsbeschäftigung, welche die ganze Seele des Kindes füllt und deren Betreibung allerlei Nebengeschäfte nötig macht. Kleine Anlagen, Sammlungen, besonders von Naturprodukten (s. Sammeltrieb) namentlich aber Tätigkeit im Garten sind dazu treffliche Hilfsmittel. In der Kindheit kommen noch die eigentlichen Spielsachen hiezu. — Kinder sollen nicht ohne Beschäftigung sich selbst überlassen bleiben, sonst verfallen sie in allerlei Unziemlichkeiten. Viele Eltern stürzen die Kinder dadurch ins Verderben, daß sie ihrer immer nur los zu werden suchen; es braucht hiebei nicht gerade ein besonderer Exzeß vorzufallen. — „Die unnützen Gedanken, die Verirrungen der Seele aus Langweile, die schädlichen oder ganz leeren Gespräche, die Vergiftungen durch einen einzigen schlechten Gesellschafter sind etwas weit Schlimmeres, als die gewöhnlichsten Jugendstreiche, über die oft ein so strenges Gericht ergeht" (Niemeyer). — Die Beschäftigungen sollen dem Alter und Geschlechte, dann den Fähigkeiten und Neigungen der Kinder angemessen und durch Beihilfe der Erwachsenen geleitet sein. Selbstbeschäftigung der Kinder bleibt immer nur ein Notbehelf. Am meisten empfiehlt

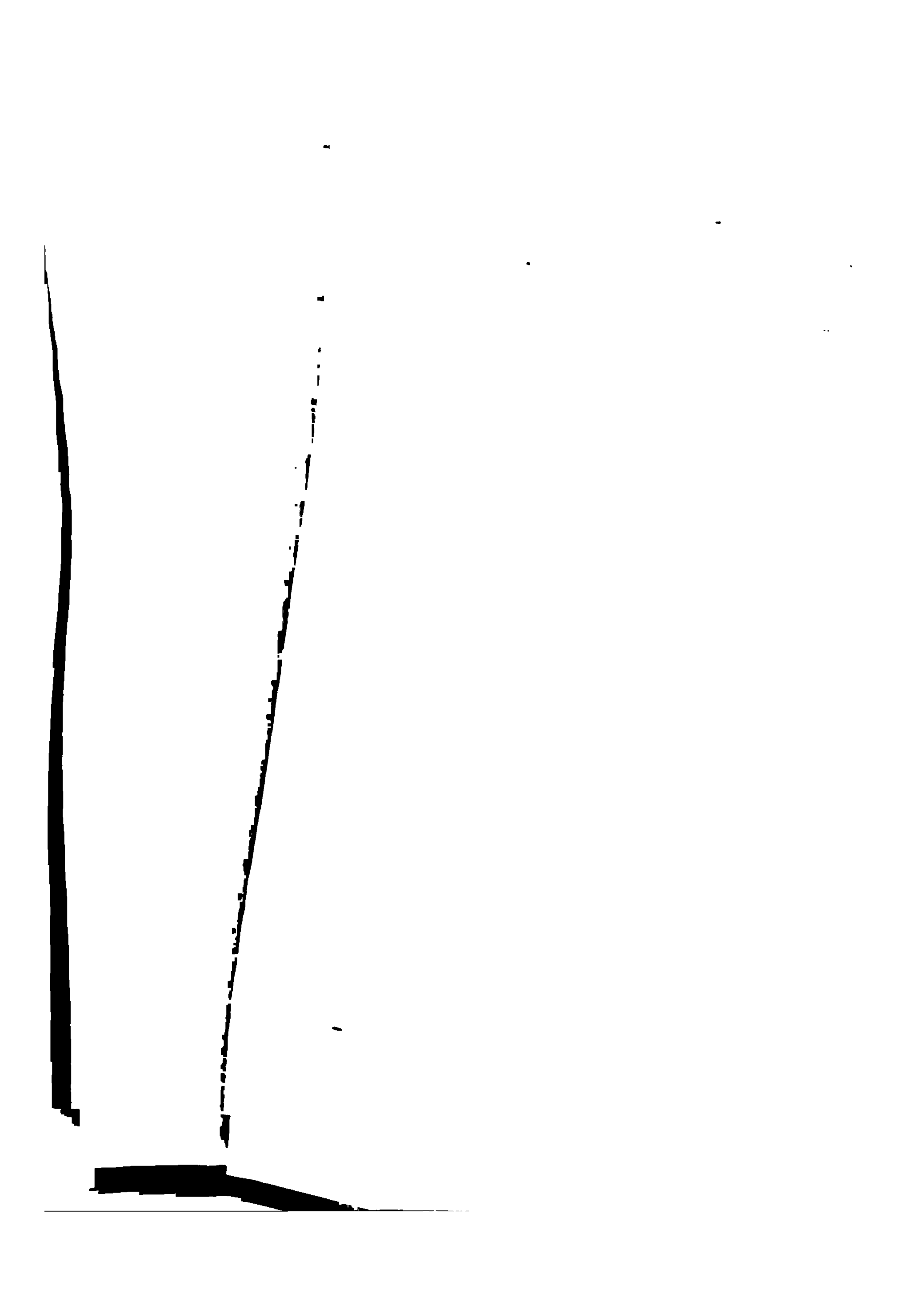
es sich, ihnen gewisse Aufgaben zu stellen und ihnen hiebei, ohne daß sie die Absicht merken, die nötigen Anregungen, Winke und Hilfeleistungen zukommen zu lassen. Es fördert die Tätigkeit der Kinder ungemein, wenn sie merken, daß die Erwachsenen sich an ihren Beschäftigungen interessieren oder gar daran teilnehmen; nie darf diese Teilnahme in Bevormundung übergehen.

Die Idee der Beschäftigung kleiner Kinder hat ihren passendsten Ausdruck gefunden im Kindergarten. — Das Nähere findet man in den Artikeln: Arbeit, Spiel, Kindergartenerziehung. Eine der wirksamsten Beschäftigungen ist der Unterricht und die Eltern erkennen dies an, da sie der Schule gerne zugleich die Aufgabe einer Kinderbewahranstalt (s. d.) zuweisen. Die Ferien bereiten ihnen viele Unbequemlichkeit und der Nachmittagsunterricht findet unter ihnen die wärmsten, freilich stark egoistischen Verteidiger. Die Überbürdungsbewegung, die hauptsächlich von ärztlicher Seite ausging und Beschränkung der Hausarbeit zu der Beseitigung des Nachmittagsunterrichts forderte, hat nur einen verschwindend kleinen Teil der Eltern für sich gewonnen. Daß viele selbst leicht die Kinder beschäftigen könnten, teils durch Lesen, Teilnahme an häuslichen Verrichtungen, Anregung zur Anlage von Sammlungen, Zeichnen, Illuminieren von Bilderbogen, Handfertigkeitsübungen, teils durch direkte Belehrung, Anleitung zu Beobachtung der Natur, persönliche Teilnahme an ihrem kindlichen Tun und Treiben, daran denken sie in der Regel nicht, und während die Eltern so oft ihre einfachsten Pflichten nicht erfüllen, wundern sie sich dann, wenn die Kinder auf Abwege geraten und klagen die Schule an, daß sie sie nicht hinlänglich beschäftige.

Literatur: Ziller, Die Regierung der Kinder. Leipzig 1857. — Sigismund B., Die Familie als Schule der Natur. Leipzig 1857. *Lindner-Schiller* †.

Besoldung der Lehrer. Wenn man eine historische Beleuchtung dieses Gegenstands versuchen wollte, müßte man zurückgehen in jene Anfänge, wo der Lehrer seinen Gehalt in Form von Geschenken, Sammlungen, Giebigkeiten, Schulgeldern etc. erhielt. Im 15. Jahrhundert begann sich allmählich das Einkommen des Lehrers zu fixieren. Die Gemeinden garantiert gewisse Schulgeldeinnahme, wieser dem Lehrer Grundstücke zur Nutzu auch andere Faktoren leisteten zur tung des Lehrers Beiträge in naturs in Geld. Da der Lehrer meist au kirchlichen Dienste als Mesner und Or zu versehen hatte, bildete auch da kommen von der Kirche einen gew maßen garantierten Teil seines Einkom Später fixierte in manchen Ländern Obrigkeit ein Minimaleinkommen, au dem Lehrer unter Einrechnung aller dem Schuldienst, bezw. Kirchend verbundenen Einkünfte aus den S fonds oder sonstigen öffentlichen Mi die entsprechenden Gehaltsergänzu aufgezahlt wurden. Eine neue Ära fü Lehrer trat in Österreich sowohl in m rieller wie in sozialer Richtung nach S fung des Reichs-Volksschulgesetzes 14. Mai 1869 ein. Schulgelder, Schuls lungen und die sonstigen bestandenen G keiten, welche der Lehrer aus dem seiner Stellung bezog, wurden, wenn nicht überall, so doch größtenteils schafft, der Mesnerdienst vom Schuld abgetrennt. Die Gehalte wurden durc Landesgesetzgebung nach bestimmten haltssystemen (Personal- oder Ortskla system) festgesetzt und aus öffentli (Schul)fonds bestritten. Die soziale lung des Lehrers wurde gehoben besser gesagt, erst geschaffen, und nicht zum mindesten durch die Erhö des Niveaus seiner Bildung, welche in den vier Jahrgängen der Lehrer- Lehrerinnen)bildungsanstalten vermi wurde, gewiß aber auch durch Freimac von dem bisherigen Abhängigkeitsver nis und durch die Schaffung einer re lichen Stellung. Seither wurden wol jedem Kronland Österreichs Gehalts besserungen vorgenommen, doch bezi die Lehrer in einzelnen Ländern noch im Gehalte, welche mit ihrer Vorbildung ihrer geistigen, erziehlichen Arbeit (im V gleich mit den Entlohnungen ande Stände der Intelligenz) nicht im Einkla stehen.

Die Höhe der Lehrergehalte sind en weder nach Kategorien der Lehrstelle nach Gehaltsklassen oder nach Ortsklasse eingeteilt. Nach bestimmten Zeiträume (5 oder 10 Jahren) werden diese Gehalt



durch besondere Zulagen: Dienstalterszulagen, Quinquennalzulagen, Dezennalzulagen in bestimmter Anzahl auf einen Höchstbetrag erhöht; solche Erhöhungen werden nur definitiven Lehrpersonen unter Einrechnung der Zeit von der erlangten Lehrbefähigung an zuerkannt.

Sonstige Bezüge sind noch die Aktivitätszulagen, Ortszulagen, Teuerungszulagen, Personalzulagen, Funktionszulagen und Quartiergelder, welche mit bestimmten Beträgen oder perzentuell vom Gehalt teils nach der Stellung, teils nach den Ortsverhältnissen, bezw. nach der Klassenzahl der betreffenden Schule bemessen sind. Für außerordentliche Dienstleistungen, als Unterrichtsmehrleistungen, Vertretung beurlaubter Lehrkräfte, werden Remunerationen, deren Höhe durch besondere Normen geregelt ist, gezahlt. Die beiliegende Tabelle enthält die nach den bezüglichen Gesetzen verfaßte Zusammenstellung aller Bezüge der Lehrpersonen an den Volks- und Bürgerschulen in sämtlichen Kronländern Österreichs.

Jede definitiv angestellte Lehrperson hat Anspruch auf den Bezug eines Ruhegehalts (Pension), und zwar in der Regel nach zurückgelegtem 10. Dienstjahr mit einem aliquoten Teil der einrechenbaren Gehaltsbezüge. Der Ruhegehalt steigt von da mit der längeren Dienstzeit (in bestimmten Zeitintervallen) und erreicht mit vollendetem 40. Dienstjahr das volle Ausmaß der letztbezogenen, einrechenbaren Gehaltsbezüge. Den berechtigten Witwen gebührt in der Regel bis zum 10. Dienstjahr des verstorbenen Gatten eine Abfertigung, nach dem 10. Dienstjahr desselben eine Witwenpension mit einem bestimmten Teilbetrag der Bezüge oder der Pension des Verstorbenen ($^1/_3$ des Gehaltes bis 40%). Die Waisen erhalten Versorgungsgenüsse (Erziehungsbeiträge) in bestimmten Teilbeträgen der Witwenpension. In einzelnen Kronländern wird den Hinterbliebenen auch ein Sterbequartal ($^1/_4$ des Gehaltes oder der Pension des Gatten) gewährt. Das genaue Ausmaß der für die einzelnen Kronländer Österreichs entfallenden Ruhegebühren ist unter dem Artikel „Ruhegenüsse" (Pension) zu finden.

Die Gehaltsverhältnisse der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen **Preußens** (das sind jene Schulen, zu deren Benützung ein gesetzlicher Zwang und zu deren Errichtung und Erhaltung eine allgemeine gesetzliche Verpflichtung besteht), sind durch das Gesetz vom 3. März 1897 (G. S. S. 25) geregelt. Das Diensteinkommen der Lehrer (Lehrerinnen) besteht darnach aus dem Grundgehalt, in Alterszulagen und in freier Dienstwohnung oder entsprechender Mietsentschädigung. Der Grundgehalt darf für Lehrer nicht weniger als 900 M., für Lehrerinnen nicht weniger als 700 M. jährlich betragen; Rektoren, wie Hauptlehrer erhalten nach Maßgabe der örtlichen und ämtlichen Verhältnisse einen höheren Grundgehalt. Die Besoldung einstweilig angestellter Lehrpersonen, sowie jener, welche noch nicht vier Jahre im öffentlichen Schuldienst gestanden, beträgt $^1/_5$ weniger als der sonstige Grundgehalt, bei Lehrerinnen aber nicht weniger als 700 M. — Die Alterszulagen beginnen nach siebenjähriger Dienstzeit und werden deren neun in gleicher Höhe von drei zu drei Jahren bei befriedigender Dienstführung gewährt. Diese dürfen in keinem Falle weniger betragen als für Lehrer jährlich 100 M., bei Lehrerinnen jährlich 80 M. Den Lehrpersonen steht das Recht auf Überweisung einer Dienstwohnung oder Gewährung einer Mietsentschädigung zu, welche in der Regel $^1/_5$ des Grundgehalts nicht übersteigt.

Die Gehaltsverhältnisse der Lehrer in größeren Orten bewegen sich in nachstehenden Grenzen:

1. Provinz Ostpreußen. Grundgehalt: 900 bis 1100 Mark, Alterszulagen: 100 bis 200 Mark, Mietzinsentschädigung: 150 bis 500 Mark. — 2. Provinz Westpreußen. Grundgehalt: 1050 bis 1200 Mark, Alterszulagen: 120 bis 200 Mark, Mietzinsentschädigung: 180 bis 450 Mark. — 3. Posen. Grundgehalt: 1000 bis 1200 Mark, Alterszulagen: 120 bis 175 Mark, Mietzinsentschädigung: 200 bis 500 Mark. — 4. Schlesien. Grundgehalt: 1050 bis 1300 Mark, Alterszulagen: 130 bis 200 Mark, Mietzinsentschädigung: 240 bis 600 Mark. — 5. Pommern. Grundgehalt: 1000 bis 1250 Mark, Alterszulagen: 120 bis 200 Mark, Mietzinsentschädigung: 150 bis 450 Mark. — 6. Berlin. Grundgehalt: 1200 Mark, Dienstalterszulagen nach sieben Jahren: 300 Mark, nach neun Jahren: 200 Mark, nach elf Jahren:

300 Mark, nach 14, 17, 20, 23, 26, 29, 31 Jahren je: 200 Mark, Mietzinsentschädigung: 648 Mark. — 7. Brandenburg. Grundgehalt: 1000 bis 1800 Mark, Alterszulagen: 120 bis 250 Mark, Mietzinsentschädigung: 200 bis 600 Mark. — 8. Provinz Sachsen. Grundgehalt: 1000 bis 1200 Mark, Alterszulagen: 120 bis 200 Mark, Mietzinsentschädigung: 150 bis 500 Mark. — 9. Hessen-Nassau. Grundgehalt: 1050 bis 1600 Mark, Alterszulagen: 150 bis 220 Mark, Mietzinsentschädigung: 200 bis 720 Mark. — 10. Rheinpreußen. Grundgehalt: 1200 bis 1500 Mark, Alterszulagen: 140 bis 200 Mark, Mietzinsentschädigung: 180 bis 550 Mark. — 11. Westfalen. Grundgehalt: 1050 bis 1500 Mark, Alterszulagen: 140 bis 200 Mark, Mietzinsentschädigung: 180 bis 550 Mark. — 12. Hannover. Grundgehalt: 1100 bis 1400 Mark, Alterszulagen: 125 bis 200 Mark, Mietzinsentschädigung: 200 bis 600 Mark. — 13. Schleswig-Holstein. Grundgehalt: 1200 bis 1350 Mark, Alterszulagen: 130 bis 200 Mark, Mietzinsentschädigung: 200 bis 540 Mark.

Gehaltsverhältnisse der Lehrer und Lehrerinnen in Orten der Servisklassen Ia und I: Grundgehalt: Lehrer 1100 bis 1600 Mark, Lehrerinnen 880 bis 1300 Mark. — Alterszulagen: Lehrer 150 bis 267 (Berlin, und zwar Durchschnitt aus den Ansätzen sub 6. Berlin), Lehrerinnen 100 bis 163 (Berlin, und zwar Durchschnitt dreimal 100 Mark, fünfmal 200 Mark), Mietzinsentschädigung: Lehrer 340 bis 720, Lehrerinnen 100 bis 432 M.

Die Pension der Volksschullehrpersonen beträgt nach dem 10. Dienstjahr $^{15}/_{60}$ des Diensteinkommens und steigt vom 11. an mit jedem weiter zurückgelegten Dienstjahr um $^{1}/_{60}$ desselben; über den Betrag von $^{45}/_{60}$ hinaus findet eine Steigerung nicht statt. Der Berechnung der Pension wird das vom Lehrer zuletzt bezogene Diensteinkommen an Geld, freier Wohnung und Feuerung, bezw. deren Entschädigung, dann an Naturalien und Ertrag an Dienstländereien zu Grunde gelegt. Das Witwengeld besteht in 40% des Ruhegehalts, zu welchem der Verstorbene berechtigt gewesen wäre, soll jedoch mindestens 216 Mark jährlich betragen und 2000 Mark nicht übersteigen. Das Waisengeld beträgt $^{1}/_{5}$ des Witwengeldes für jedes Kind; für Kinder, deren Mutter nicht mehr lebt, $^{1}/_{3}$ des Witwengeldes für jedes Kind. Witwen- und Waisengelder dürfen die Höhe jenes Ruhegehalts, zu welchem der Verstorbene berechtigt gewesen wäre, nicht übersteigen.

Mittelschulen (in Österreich Bürgerschulen) sind solche Schulen (s. d. Art. Mittelschule), welche allgemeinen Bildungszwecken dienen und weder zu den höheren Schulen noch zu den öffentlichen Volksschulen noch zu den Fach- und Fortbildungsschulen gehören. Als Grundsatz für die Regelung der Besoldung der Lehrpersonen an öffentlichen mittleren Schulen wurde mit Ministerialerlaß vom 20. April 1900 festgesetzt, daß mit Rücksicht darauf, als an die Vorbildung und an die Leistungen der Lehrpersonen höhere Anforderungen gestellt werden als an die der Volksschulen, auch deren Besoldung höher bemessen werden muß. Für jede Kategorie der Lehrkräfte ist als Mindestmaß der Besoldung das der entsprechenden Kategorie von Lehrpersonen an den öffentlichen Volksschulen desselben Ortes auf Grund des Gesetzes vom 3. März 1897 getretene Diensteinkommen zuzüglich einer ihrer Anstellung entsprechenden pensionsberechtigten Erhöhung festzusetzen, und zwar für Rektoren und Leiter nach dem Verhältnis des einzelnen Falles, dem Umfange und Lehrziele der Schule und den an den Stelleninhaber gestellten Anforderungen, für ordentliche Mittelschullehrer mindestens 300 Mark, für ordentliche Lehrerinnen mindestens 150 Mark, für die technischen Lehrerinnen (vollbeschäftigte und endgültige) mindestens 50 Mark. Die definitiv angestellten Lehrer und Lehrerinnen der Mittelschulen haben einen Anspruch auf Ruhegehalt nach den für die Lehrer (Lehrerinnen) an öffentlichen Volksschulen Preußens geltenden gesetzlichen Vorschriften (siehe oben). Den Hinterbliebenen der definitiv angestellten Mittelschullehrer und -Lehrerinnen steht ein Anspruch auf das Gnadenquartal, den Witwen und Waisen zugleich ein Anspruch auf Witwen- und Waisengelder zu, und zwar ersteres im Ausmaß von 40% des Ruhegehalts des Verstorbenen, und soll mindestens 216 Mark jährlich betragen. Das Waisengeld ist (wie bei den Volksschul-

lehrerswaisen mit $^1/_5$, bezw. $^1/_8$ des Witwengeldes für jedes Kind berechnet.

Linz. *Alfred Erhard.*

Besserungsanstalten. Die Notwendigkeit, Besserungsanstalten für verwahrloste Schüler zu errichten, ergibt sich aus dem Umstand, daß es tatsächlich zahlreiche sittlich verwahrloste Schüler gibt, welche bei entsprechender Behandlung noch besserungsfähig erscheinen. Da ist zunächst der Begriff „sittliche Verwahrlosung" festzustellen. Ein Kind darf nicht auf subjektive Kriterien hin als verwahrlost bezeichnet werden, wie es beispielsweise bei zu starken Schulklassen, bei nicht geeigneter Familien- oder Schulerziehung, allzu rigoroser Beurteilung von Temperamentsfehlern beim Kinde u. s. w. der Fall sein kann. Verwahrlost ist ein Kind dann zu nennen, wenn es für seine engere gesellschaftliche Umgebung sittlich gefährlich (ansteckend) wird. Die Abgabe eines solchen Kindes in eine Besserungsanstalt wird dann unabweisbar sein, wenn Schule und Familie mit den normalen Erziehungsmitteln bei ihm keinen Erfolg erzielen. Dabei kann es sich nur um Fälle handeln, wo schwere geistige und sittliche Gebrechen, seien sie nun vererbt oder durch verkehrte Erziehung begründet, auftreten.

[Anm. 1. Die Ursachen der Verwahrlosung sind in jedem konkreten Falle zu erforschen und zu beurteilen. Daß die bittere Armut gewisser Volkskreise die Verwahrlosung der Jugend fördert, ist zweifellos, wenn man die schlechten Wohnungsverhältnisse (zu kleine Wohnungen, zahlreiche Aftermieter etc.), die mangelnde Aufsicht (schlechter Einfluß der Gasse), das Zusammenströmen von sittlich zweifelhaften Elementen in den Großstädten in Betracht zieht. Doch auch in sogenannten „besseren" Familien sind verwahrloste Kinder nicht selten zu finden.]

[Anm. 2. Die Zahl der Verwahrlosten nimmt stetig zu. So wurden in Deutschland 1883 : 10.544, 1892 : 16.119 Verwahrloste unter 15 Jahren konstatiert. Während sich die Zahl der erwachsenen gerichtlich Abgestraften um 30% vermehrte, stieg die der jugendlich Abgestraften auf 51·4%. Diese Wahrnehmung allein müßte geeignet sein, die Einrichtung von Rettungsanstalten als dringend notwendig erscheinen zu lassen.]

Unter welchen Umständen ist die Abgabe eines Kindes in ein Rettungshaus zu befürworten?

Wenn sich schwere sittliche und geistige Gebrechen zeigen, die in einem zu schwachen oder verkehrt gebildeten Willen ihren Grund haben und nicht auszurotten sind, also bei eingewurzelter Lügenhaftigkeit, Hang zur Verschwendung (Genußsucht), Schamlosigkeit in Reden und Handeln, bei Trotz und Bosheit und bei Ungehorsam gegen Eltern und Lehrer.

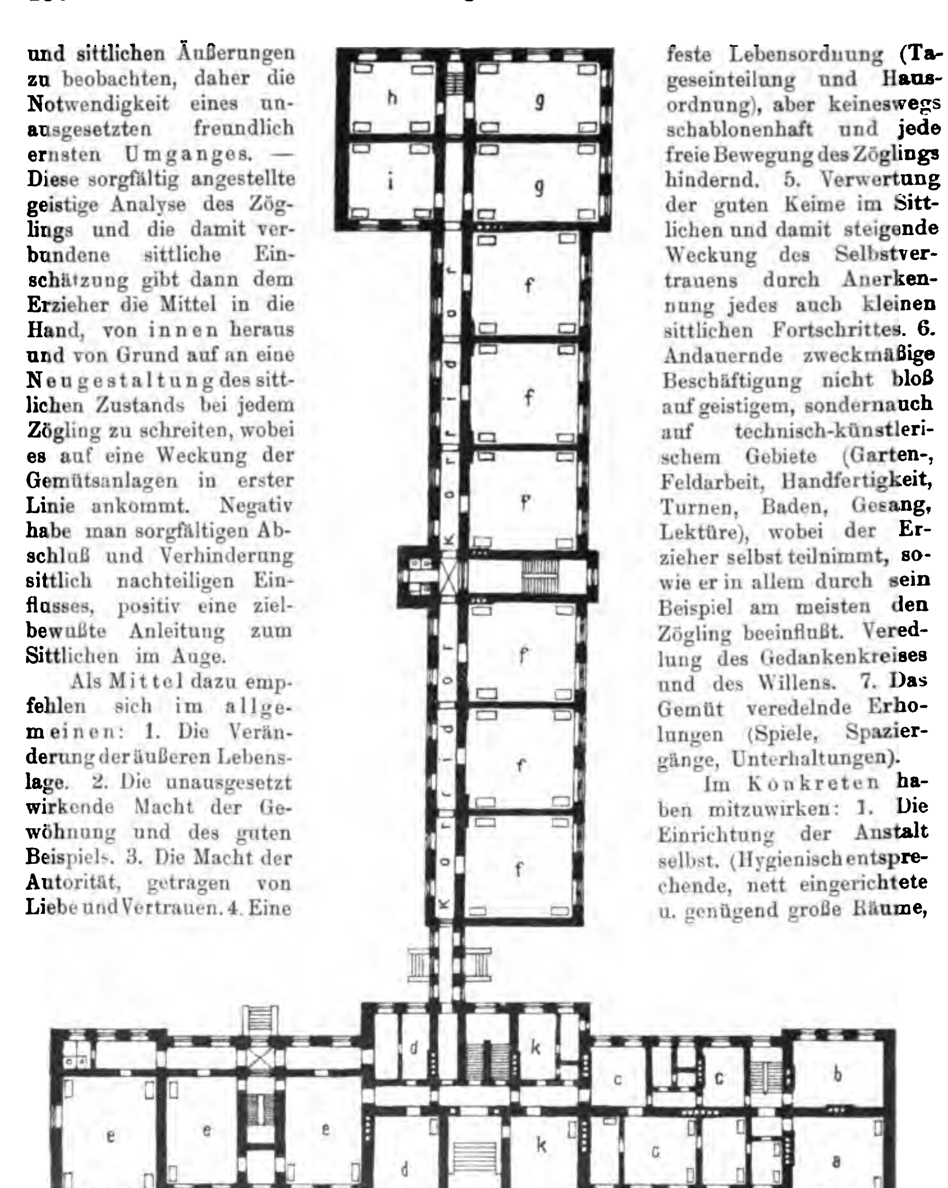
Die endgültige Entscheidung über die Abgabe an eine solche Anstalt darf nicht einseitig dem Erzieher allein oder den Eltern allein überlassen werden. Erst dann, wenn die Versetzung in eine andere Klasse oder Schulanstalt nichts fruchtet, wenn alle erziehlichen Maßregeln sich als unwirksam erwiesen haben, darf zu diesem letzten Mittel gegriffen werden. In Wien macht der Schulvorstand (nach Einvernahme der Lokalkonferenz) diesbezügliche Vorschläge, die Eltern müssen einverstanden sein und der Bezirksschulrat entscheidet.

Einrichtung der Besserungsanstalten. Die Erziehung liegt in den Händen des Hausvaters und der Hausmutter, letztere hat auch für die ökonomischen Bedürfnisse der Anstalt zu sorgen. Von beiden werden gediegene pädagogische, insbesonders psychologische Bildung, Liebe zur Jugend, die bis zur Aufopferungsfähigkeit gehen muß, Umsicht und Klugheit vorausgesetzt, ferner ist ökonomisches Geschick erforderlich. Sie müssen die natürlichen Erzieher (Eltern und Lehrer) nicht bloß ersetzen, sondern überragen und sich in allen ihren erziehlichen Maßnahmen insbesonders von dem Grundsatz der Konsequenz leiten lassen, sie dürfen weniger mit Drohungen und Ermahnungen vorgehen, weil diese Mittel bei Verwahrlosten wirkungslos sind, noch sich durch Versprechungen der Zöglinge bestechen lassen, sie dürfen überhaupt nicht nach einer Schablone vorgehen, sondern in jedem einzelnen Falle die Erziehungsmittel dem Alter, Geschlecht und der psychischen Eigenart des zu Bessernden anpassen. Daher die Notwendigkeit, jeden Zögling eingehend in allen seinen geistigen

und sittlichen Äußerungen **zu** beobachten, daher die **Notwendigkeit** eines unausgesetzten freundlich ernsten Umganges. — **Diese** sorgfältig angestellte geistige Analyse des Zöglings und die damit verbundene sittliche Einschätzung gibt dann dem Erzieher die Mittel in die Hand, von innen heraus und von Grund auf an eine Neugestaltung des sittlichen Zustands bei jedem Zögling zu schreiten, wobei es auf eine Weckung der Gemütsanlagen in erster Linie ankommt. Negativ habe man sorgfältigen Abschluß und Verhinderung sittlich nachteiligen Einflusses, positiv eine zielbewußte Anleitung zum Sittlichen im Auge.

Als Mittel dazu empfehlen sich im allgemeinen: 1. Die Veränderung der äußeren Lebenslage. 2. Die unausgesetzt wirkende Macht der Gewöhnung und des guten Beispiels. 3. Die Macht der Autorität, getragen von Liebe und Vertrauen. 4. Eine feste Lebensordnung (Tageseinteilung und Hausordnung), aber keineswegs schablonenhaft und jede freie Bewegung des Zöglings hindernd. 5. Verwertung der guten Keime im Sittlichen und damit steigende Weckung des Selbstvertrauens durch Anerkennung jedes auch kleinen sittlichen Fortschrittes. 6. Andauernde zweckmäßige Beschäftigung nicht bloß auf geistigem, sondern auch auf technisch-künstlerischem Gebiete (Garten-, Feldarbeit, Handfertigkeit, Turnen, Baden, Gesang, Lektüre), wobei der Erzieher selbst teilnimmt, sowie er in allem durch sein Beispiel am meisten den Zögling beeinflußt. Veredlung des Gedankenkreises und des Willens. 7. Das Gemüt veredelnde Erholungen (Spiele, Spaziergänge, Unterhaltungen).

Im Konkreten haben mitzuwirken: 1. Die Einrichtung der Anstalt selbst. (Hygienisch entsprechende, nett eingerichtete u. genügend große Räume,



Provinzial-Erziehungsanstalt zu Strausberg bei Berlin.

Erdgeschoß.

a und b Schulklassen; c Wohnung des Hauswarts; d Wohnung der Lehrerin; e Wohnräume für 20—24 Mädchen; f Wohnräume für 30—34 Knaben; g—i Werkstätten resp. Schulklassen für Knaben; k Wohnung der Lehrer. Der I. und II. Stock enthält Schlafsäle für Mädchen und Wohnung der Lehrer und Lehrerinnen sowie den Schulfestsaal.

welche eine Übersicht und Aufsicht nicht erschweren, Garten, Versuchsfeld.) 2. Die Zöglinge sind anzuleiten, durch eigene Arbeit naheliegende Bedürfnisse zu befriedigen. (Ausbesserung der Kleider und Wäsche, Herstellung von Heften und einfachen Bucheinbänden, Kochen der Speisen, Reinigung der Wohnräume. Dabei werde aber der Charakter eines Arbeitshauses vermieden, jede Arbeit sei lediglich Mittel zum Zwecke der sittlichen Besserung.) 3. Pflege der Kunst. (Ausschmückung der Kapelle und der Wohnräume, Blumenkultur.) 4. Die Verbindung der Zöglinge mit der Familie werde, soweit sie nicht sittlich nachteilig erscheint, begünstigt. 5. Die Anstalt sorge für die Zukunft des Zöglings. (Ratschläge für die künftige Berufswahl. Unterbringung der Zöglinge bei Lehrmeistern u. s. w.)

Der Charakter der Erziehung ermögliche bei Ausschluß alles militärischen Drills ein gemütliches Familienleben auf individueller Grundlage (daher kein Zellensystem, wie beispielsweise in Amerika!). Wichern empfiehlt das Zusammenleben von je 12 bis 15, nach dem Geschlechte getrennten Zöglingen in eigenen Wohnhäusern, welche jedoch miteinander in Verbindung stehen. Das Alter der Zöglinge bewege sich zwischen 11 bis 14 Jahren (manche lassen auch solche mit 6 bis 7 Jahren zu). In einzelnen Anstalten finden sich Lehrlingsabteilungen mit Zöglingen von 16 bis 18 Jahren. Wünschenswert ist ferner die Gruppierung der Zöglinge nach dem sittlichen Zustand (Trotzige — Diebe, Bettler, Ausreißer — sexuell Verwahrloste). Manche Pädagogen sind auch für eine Trennung der Zöglinge nach Konfessionen. Die Bedenken gegen Rettungshäuser, daß sie den Beigeschmack des Zuchthauses hätten und die Abschließung der gerichtlichen Einschließung gleichkäme, daß sie das Fortkommen der Zöglinge hinderten u. s. w., erscheinen bei gehöriger Organisation als hinfällig.

Literatur: Schneider Ewald, Die innere Mission (insb. der II. Band). Braunschweig 1888. — Schäfer Theodor, Leitfaden für die innere Mission. Hamburg 1889. — Gumbel L., Die Rettung der verwahrlosten Jugend. Gotha 1870. — Wichern E. H., Die Einrichtung der Anstalten für sittlich verwahrloste Knaben. (Raues Haus), Rettungsanstalten. (Schmids Enzyklopädie, VII. Band.) — Helmke, Die Behandlung jugendlich Verwahrloster. Halle 1892. — Palmer, Pädagogik. — Stoy, Enzyklopädie.

Wien. *F. Frank.*

Betrug. An diesem Orte können wir füglich von solchen Handlungen absehen, die das Strafgesetz in die Kategorie des Betrugsfaktums stellt; wir beschränken uns auf jene im Bereich der Erziehung und des Unterrichts leider oft genug vorkommenden Fälle, wo der Zögling nicht etwa zur Gewinnung eines materiellen Vorteiles zu Trug und Täuschung greift, sondern um sich irgend eine Pflicht zu erleichtern, seinen Unfleiß zu bemänteln oder sich eine günstigere Beurteilung seiner Leistungen zu sichern, als sein tatsächliches Wissen und Können verdient. Es handelt sich also um solche Fälle, wo der Lehrer innerhalb des Schullebens hintergangen werden soll. Gewiß ist jeder solche Versuch vom ethischen Standpunkt verwerflich und die Gewöhnung an derartige Verletzungen der Pflicht der Wahrhaftigkeit und Redlichkeit für die Entwicklung eines tüchtigen Charakters gefährlich. Man verkenne aber dabei nicht die Tatsache, daß solche Verfehlungen von der Jugend ähnlich beurteilt werden, wie unsere Landbevölkerung über die „Freiheit" der Jagd, des Fischfangs oder der Ausnutzung des Waldholzes denkt. Auf beiden Seiten finden wir gewissermaßen eine doppelte Moral, und es wäre voreilig, einen Anhänger dieser Doppelmoral ohne weiteres zu den Verlorenen zu zählen. Vielmehr haben Erzieher und Lehrer auf diesem Gebiete ebenso prophylaktisch zu wirken, wie es im Artikel „Lüge" bezüglich der „Defensivlügen" auseinandergesetzt wird. Man sorge dafür, daß der Schüler überhaupt nicht in Versuchung komme, an Mittel zu denken, wie der Lehrer zu hintergehen sei.*) Soll dies erreicht werden, so muß vor allem der Lehrvorgang so beschaffen sein, daß auch ein Schüler von mittlerer Begabung zu gründlichem Verständnis und zu ausreichender Gewandtheit in der Verwertung des Gelernten ge-

*) L. Spreer, Drei Schäden des höheren Schulunterrichts (Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen, Berlin 1903, S. 625 bis 630).

langt. Es ist einer der schönsten Erfolge der Lehrkunst, im Lernenden das Kraftgefühl des Verstehens und Könnens zu wecken. Mit diesem Kraftgefühl zieht Freude am Lernen in die Herzen ein, und ist der Schüler so weit, daß er sich freut ob der Gelegenheit, seine Kräfte zu bewähren, dann denkt er überhaupt gar nicht an den Ausweg des Betruges. Die Ausschaltung des letzteren ist aber keineswegs der größte Nutzen des gekennzeichneten Lehrvorganges, der die Schüler besonnen und sicher zum Ziele führt. Das Studium ist ihnen dann überhaupt keine Last, kein Gegenstand des Hasses, sondern es erweckt freudige und interessevolle Hingabe und das erworbene Wissen wird nicht so bald als möglich wie ein unnützer Ballast wieder abgeschüttelt, sondern innerlich verarbeitet und zu lebendigen Kräften umgewandelt, die nach weiterer Betätigung und Entfaltung drängen. Andere Mittel, dem Betruge der Schüler vorzubeugen, sind: die richtige Bemessung schriftlicher Aufgaben nach Umfang und Schwierigkeit, besonnene Terminsetzung für deren Ablieferung, insbesondere aber bei aller durch den Ernst des öffentlichen Unterrichts geforderten Strenge eine gewisse Billigkeit und Besonnenheit der Beurteilung, die innerhalb gewisser Grenzen auch zu individualisieren versteht. Bei den unter den Augen des Lehrers selbst anzufertigenden schriftlichen Arbeiten, die ja zu den verläßlichsten Prüfungsmitteln gehören, muß der Lehrer dem Versuche der Schüler, sich mit fremden Federn zu schmücken, überdies auch durch sorgfältige Überwachung vorbeugen. Als letztes Mittel endlich, dem Übel zu steuern, ist rücksichtslose und empfindliche Strafe zu nennen, falls trotz aller Vorkehrungen ein „Unterschleif" vorkommt und der Schuldige überführt werden kann. Wendet der Lehrer alle die angeführten Gegenmittel mit konzentrischer Wirkung an, dann wird er wohl Herr werden über ein Übel des öffentlichen Massenunterrichts, das man wegen seiner Hartnäckigkeit und gefährlichen Rückwirkung auf den Charakter als ein Krebsübel im Schulorganismus bezeichnen kann. Durch Moralisieren dagegen und durch noch so kräftiges Wettern gegen die „Schändlichkeit" und „Schlechtigkeit" des Betrügens wird gar nichts erreicht.

Zur richtigen Würdigung der obigen Ratschläge und ihrer Durchführbarkeit bedarf es noch folgender Erwägung. Daß in der Schule, zumal in der höheren, wo die Anforderungen größer sind, die Seuche des Unterschleifes in allen Gestalten so verbreitet ist, liegt wohl auch daran, daß es fast in keiner Klasse an Schülern fehlt, die, von Haus aus völlig indolent oder zu wenig begabt, den natürlichen Fortschritt der geeigneten Elemente hemmen; an solchen Schülern scheitern freilich auch die Bemühungen der erlesensten Erziehungs- und Unterrichtskunst und solche Schüler sind es in der Regel, die in den verschiedenartigsten Hintergehungskünsten ihr Heil suchen müssen, da sie auf geraden Wegen nie zum Ziele kommen würden. Für die Bestrebungen der Schule sind solche unfähige Elemente auch in vielen anderen Beziehungen verhängnisvoll: alle die Klagen über Überbürdung der Schülerkraft, über die Unfruchtbarkeit des humanistischen Gymnasiums, über die Freudlosigkeit der Jugend u. dgl. lassen sich hauptsächlich auf diesen tief beklagenswerten Umstand zurückführen. Für unser spezielles Thema aber ist zu betonen, daß Schüler, denen die Schule überhaupt nicht helfen kann und die doch an ihr geduldet werden, vielleicht geduldet werden müssen, für ihre leistungsfähigen Mitschüler eine Ansteckungsgefahr sind. Nachahmungssucht und die so natürliche Bequemlichkeit tun dabei das ihrige, selbst Terrorismus und übelverstandener Korpsgeist spielen da eine Rolle. Diese Gefahr auszurotten geht weit über die Kraft selbst des tüchtigsten und gewissenhaftesten Lehrers; hier kann das Heil nur von der Einsicht der Unterrichtsbehörden in allen Instanzen kommen; vielleicht sitzt das Übel noch tiefer und kann nur durch organisatorische Reformen, insbesondere durch Reform des leidigen Berechtigungswesens ausgemerzt werden.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Bewahranstalten s. d. Art. Kinderbewahranstalten.

Bewußtsein, Selbstbewußtsein. 1. Das Bewußtsein besteht lediglich in der Tatsache, daß wir innere Erfahrungen machen, Vorstellungen, Gefühle, Willensregungen in uns erleben, welche als unsere Erlebnisse

und Zustände zu einer ganz einzigartigen Einheit und Kontinuität zusammmengefaßt sind; eine strenge Definition des Bewußtseins ist daher unmöglich, aber auch entbehrlich.*) „Bewußtsein" ist nur der zusammenfassende Ausdruck für die psychischen Tatsachen selbst, die uns gleichzeitig oder in zeitlicher Reihenfolge gegeben sind. Von den einzelnen Vorgängen unseres Innenlebens ist das Bewußtsein ebensowenig verschieden, wie das physische Leben eine besondere Kraft ist, die außerhalb der physiologischen Prozesse für sich bestehen soll; der Begriff „Bewußtsein" ist das Produkt der schlechthin höchsten Abstraktion, bezw. Generalisation, deren unser Denken fähig ist, und trotzdem ist er für jedermann das Allervertrauteste und Allergewisseste. Die physiologische Grundlage der Einheit des Bewußtseins ist der Zusammenhang des Nervensystems, innerhalb dessen die Großhirnrinde vorzugsweise berufen ist, alle Vorgänge im Körper, durch welche Bewußtseinstatsachen ausgelöst werden können, teils unmittelbar teils mittelbar in Zusammenhang zu bringen.

2. Man nimmt häufig an, daß die irgend einmal in einem individuellen Bewußtsein aufgetauchten Vorstellungen die Fähigkeit der Wiedererneuerung besitzen, und unbestreitbar können längst entschwundene Vorstellungen, zuweilen auch ohne erkennbare Einflüsse, neuerdings ins Bewußtsein treten. Aber die große Mehrzahl der einmal erlebten Vorstellungen erneuert sich überhaupt nicht oder doch nur in veränderten Verbindungen. So bleibt nur ein verhältnismäßig spärlicher Niederschlag aus der Menge der unaufhörlich kommenden und gehenden Vorstellungen zu fortwährendem Gebrauche verfügbar. Als physiologische Basis der Wiedererneuerung sind wohl gewisse funktionelle Dispositionen zu betrachten, die infolge öfterer Wiederholung der betreffenden Sinnesaffektionen, längerer Dauer, besonders intensiver Wirkung und namentlich infolge starker Gefühlstöne zurückgeblieben sind. Jedoch ist anzunehmen, daß die reproduzierte Vorstellung kaum jemals der ursprünglichen *gleich*, sondern jedesmal nur in diesem oder jenem Grade ähnlich ist; denn Vorstellungen sind nicht etwa starre Dinge, die da gleichsam auf der Bühne des Bewußtseins aufsteigen und sinken, sich drängen und stoßen können, sie sind vielmehr, gleich allen anderen psychischen Tatsachen, Ereignisse, Erlebnisse. Ausdrücke wie „Schwelle des Bewußtseins" „Ein- und Austritt aus dem Bewußtsein", „Umfang des Bewußtseins" u. dgl. sind nur bildliche Redeweisen, die zur kurzen Bezeichnung gewisser Tatsachen der inneren Erfahrung nützlich sind, die jedoch niemals als eine Beschreibung der Tatsachen selbst gelten können. Die Tatsache der sogenannten „Enge des Bewußtseins" z. B. beruht auf der nicht weiter erklärbaren Unfähigkeit desselben, in einem gegebenen Augenblick mehr als einige wenige selbständige, d. h. nicht durch gewohnheitsmäßige Assoziation mit anderen, gleichzeitig anwesenden verbundene Vorstellungen in völliger und gleich starker Klarheit festzuhalten. Je gespannter hiebei die Aufmerksamkeit ist, desto geringer wird die Zahl der im „Blickpunkte" des Bewußtseins stehenden Vorstellungen.

3. Für Betrachtungen, die sich in solcher Abstraktionshöhe bewegen, wie die eben angestellte, ist noch eine zweite Warnung wohl angebracht. Soeben war von der „Unfähigkeit des Bewußtseins", dies oder jenes zu tun, die Rede, ein andermal sagt man, „das Bewußtsein" oder „der menschliche Geist" oder „die Seele", „der Verstand", „die Vernunft", „die Sinnlichkeit", „die Aufmerksamkeit" u. ä. „tue, erleide, bewirke" dies oder jenes. Alle solchen Wendungen zeugen nur von dem kategorialen Gepräge des Denkens und des Sprechens. Auch wenn wir über das Bewußtsein, das Ich u. dgl. unsere Gedanken äußern, müssen sich diese Gedanken in jene unveränderlichen Formen kleiden, die eben das menschliche Denken charakterisieren. Jeder Denkakt gliedert sich schon in seinen einfachsten Gestalten in Subjekt, Prädikat, Objekt, Attribut u. s. f. Der Denkformen „des Dinges mit seinen Eigenschaften, Zuständen, Tätigkeiten", „der Ursache und der Wirkung", „des Grundes und der Folge", „des Ganzen und des Teiles" u. s. w. können wir uns niemals entschlagen, mag der Stoff des Denkens welcher

*) Vgl. das im Art. „Denken" (P. 2) über die Voraussetzungen des Definierens Gesagte.

immer sein. Hiedurch aber ist die Gefahr nahegelegt, daß sich an jene sprachlichen Wendungen gänzlich unberechtigte Nebengedanken metaphysischer, speziell ontologischer Art anknüpfen. Vergessen wir niemals, daß die Denkkategorien im Gebiet der sinnlichen Erfahrungen ihre ursprüngliche und eigentliche Anwendung finden. Jede Übertragung derselben auf ein anderes Gebiet führt unvermeidlich auf falsche Analogien und vor solchen soll diese Einschaltung auch für das in Rede stehende Thema warnen, zu dem wir jetzt wieder zurückkehren. (Vgl. des Unterzeichneten Abhandlung „Das kategoriale Gepräge des Denkens in seinem Einfluß auf die Probleme der Philosophie, insbesondere der Erkenntnistheorie“ in der „Vierteljahrsschr. für wissensch. Philos.“ VII. S. 257 bis 295.)

4. Die besprochene Unfähigkeit des Bewußtseins hat zur Folge, daß die vorhandenen Vorstellungen durch neu eintretende verdrängt werden können, indem die von außen wirkenden Reize einander ablösen oder weil die Seele das Ziel ihrer Tätigkeit wechselt, wenn die treibenden Gefühle ermatten und die zur Festhaltung eines bestimmten Bewußtseinsinhalts nötige Willenskraft versiegt. Wie viele Vorstellungen gleichzeitig im Bewußtsein auftreten können, hängt ab von ihren gegenseitigen Beziehungen, von ihrem Intensitätsverhältnisse zu neu eintretenden, von dem bereits vorhandenen Schatze wertvoller Interessenkreise, endlich von Affekten und körperlichen Einflüssen verschiedener Art. Auch die Reproduktionsfähigkeit entschwundener Vorstellungen ist bei verschiedenen Individuen nach Umfang und Zeit verschieden, ja selbst bei demselben Individuum nicht immer gleich, vielmehr wirken leibliche und seelische Zustände mannigfach hemmend und das Bewußtsein einengend. Die Anfänge des Bewußtseins im Kinde sind dunkel. Während der ersten Monate nach der Geburt ist der Zusammenhang der Bewußtseinsinhalte sehr beschränkt: das Kind vergißt die Personen seiner täglichen Umgebung, wenn es sie einige Wochen nicht gesehen hat. Was es innerhalb der ersten drei Jahre erlebt hat, ist in der Regel spurlos verschwunden und auch aus den nächstfolgenden Jahren erhalten sich nur besonders starke oder ganz ungewöhnliche Eindrücke. So stellt sich der Zusammenhang des Bewußtseins nur langsam her. Aber auch noch später erfährt er kürzere oder längere zeitliche Unterbrechungen durch den Schlaf und manche geistige Störungen. Für den Zusammenhang des Bewußtseins ist die Herstellung von Verbindungen zwischen den Vorstellungen eine wesentliche Bedingung. Bald sondern sich aber diese Verbindungen in festere und losere und infolge des steten Wechsels der Eindrücke löst sich ein Teil der ursprünglichen Verbindungen wieder auf. Dem unentwickelten Bewußtsein des Kindes fließt alles gleichzeitig Vorgestellte mehr oder weniger zu einer untrennbaren Einheit zusammen (z. B. Roß und Reiter). Erst allmählich heben sich, teils infolge der unmittelbar wahrgenommenen Bewegungen und Veränderungen der Gegenstände, teils infolge der Absonderung der festeren Vorstellungsverbindungen von den loseren, aus jenen ursprünglichen Komplexen die Einzelvorstellungen als diejenigen heraus, welche die konstanteren Bestandteile der wechselnden Verbindungen bilden; sie entspringen der beschränkenden Tätigkeit der Apperzeption (s. d. Art.), welche einzelne Bewußtseinselemente zu größerer Klarheit erhebt und dadurch von allen übrigen sondert.

5. Zu dieser subjektiven Entwickelung tritt eine objektive fördernd hinzu. Zu der Aussonderung der Einzelvorstellungen trägt nämlich sehr viel die Gruppe jener Vorstellungen bei, deren Gegenstand uns am allervertrautesten ist: die sinnlichen Vorstellungen, die wir von unserem eigenen Leibe empfangen, vor allem die Gesichtsvorstellungen und die Bewegungsvorstellungen unserer Glieder bilden eine bei allem sonstigen Wechsel beharrliche und unveränderliche Vorstellungsgruppe. Wir sind uns jedoch dieser Vorstellungen als solcher bewußt, die wir in jedem Augenblick willkürlich hervorzurufen vermögen; indem wir so diese Vorstellungsgruppe als unmittelbar oder mittelbar von unserem Willen abhängig auffassen, bezeichnen wir sie als Selbstbewußtsein. Dieses stützt sich nämlich in seinen ersten Anfängen durchaus auf Daten der Sinnesorgane: es besteht eben aus der

beschriebenen Gruppe sinnlicher Vorstellungen, die nur durch ihre Beharrlichkeit und teilweise Abhängigkeit vom Willen sich vor anderen auszeichnen, während gleichzeitig lebhafte Gefühle, namentlich Gemeingefühle ihre Wirkung verstärken. Kinder und Wilde betrachten äußere Objekte, die eine ähnliche Stetigkeit ihrer Merkmale darbieten, als belebt und beseelt und verleihen ihnen ein dem eigenen ähnliches Selbstbewußtsein, in welchem die Beharrung der Vorstellungen die entscheidende Rolle spielt.

6. Erst allmählich gelangt der Wille zur überwiegenden Geltung. Die Apperzeption erscheint als eine innere Willenstätigkeit und gleichzeitig erweitert und verengert sich das Selbstbewußtsein, jenes, insofern jeder beliebige Vorstellungsakt in eine Beziehung zum Willen tritt, dieses, insofern das Selbstbewußtsein mehr und mehr sich auf die innere Tätigkeit der Apperzeption zurückzieht, der gegenüber unser eigener Körper mit allen Vorstellungen, die sich auf ihn beziehen, nunmehr auch als ein äußeres, von unserem eigentlichen Selbst verschiedenes Objekt erscheint. Dieses auf den Apperzeptionsvorgang bezogene und stets zu diesem als Subjekt hinzugedachte Selbstbewußtsein nennen wir unser Ich. Die Apperzeption der Vorstellungen wird daher auch nach dem Vorgang von Leibniz als ihre Erhebung in das Selbstbewußtsein bezeichnet. Aber niemand vermag das letztere von seinen körperlichen Vorstellungen und Gemeingefühlen gänzlich loszulösen und so bleibt der Ichvorstellung stets eine sinnliche Färbung. Zunächst ist sie ein Mischprodukt aus äußerer Wahrnehmung und inneren Erlebnissen, der Körper mit den an ihn gebundenen seelischen Vorgängen; so setzt sie sich z. B. beim Kinde anfangs nur aus Hunger- und Sättigungsgefühl, aus Schmerz, Freude am Lichte und der Bewegung zusammen. Allmählich tritt eine Gesamtvorstellung aller vorhandenen Erinnerungsbilder, die Zusammenfassung der augenblicklichen Neigungen und augenblicklich vorherrschenden Vorstellungen dazu und als drittes Glied erscheint die Gesamtvorstellung der individuellen Vergangenheit in ihren wichtigsten körperlichen und geistigen Erlebnissen. Der reflektierende Mensch stellt endlich den Objekten der Außenwelt und den anderen Ichen dieses auf die beschriebene Weise zu stande gekommene Ich als das Subjekt aller seiner Vorstellungen, Gefühle und Willensregungen gegenüber.

Literatur: Wundt W., Grundzüge der physiol. Psychol. II., Kap. 15. — Derselbe, Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele, 16. Vorl. — Ziehen, Leitfaden der physiol. Psychol., 12. Vorl. — Lotze Herm., Mikrokosmus I. Bd., 4. A. 1884, S. 278 bis 282. — Volkmann Wilh., Lehrb. d. Psychol. II. Bd., 4. A. 1895, S. 160 ff. — Eisler Rud., Wörterbuch der philos. Begriffe I. Bd., S. 146 bis 153; II. Bd., S. 344 bis 345. (2. Aufl. 1904.) *Schiller — Leclair.*

Bezirksschulinspektor s. d. Art. Schulaufsicht.

Bibliothek s. d. Art. Lehrerbibliothek, Schülerbibliothek.

Bienenzucht ist wohl die dem persönlichen wie dem Schul- und volkswirtschaftlichen Interesse dienlichste Nebenbeschäftigung des Lehrers und sollte deshalb überall dort, wo ein geeignetes Plätzchen für den Bienenstand sich findet und wo entsprechende Trachtverhältnisse bestehen, eifrigst betrieben werden. Neben der Gartenpflege ist wohl keine körperliche Beschäftigung besser als die Bienenzucht geeignet, dem vornehmlich geistig tätigen Lehrer den erfrischenden Wechsel zwischen Geistesarbeit und Körperübung, sowie in der Beobachtung des Bienenlebens belehrenden und erquickenden Naturgenuß zu gewähren. Ist er hinsichtlich der Herstellung des Bienenhauses, der Bienenwohnungen etc. auf Handwerkerprodukte und Kauf angewiesen, so wird ihm vielleicht in manchen Fällen die Beschaffung des Anlagekapitals schwer fallen; es wird sich jedoch bei einigermaßen befriedigendem Betriebe der Bienenzucht sehr gut verzinsen und bald amortisieren. Wesentlich günstiger gestaltet sich die Sache, wenn der Lehrer die zur Herstellung der Bienenwohnungen etc. erforderliche Handfertigkeit besitzt, in welchem Falle er bei Sicherheit der wunschgemäßen Herstellung einen beträchtlichen Teil der Kosten erspart, die im Betriebe notwendig werdenden Ergänzungsarbeiten rechtzeitig und richtig durchzuführen und unter einigermaßen günstigen Verhältnissen einen namhaften, ja hohen Ertrag zu erzielen vermag, den er nur der eigenen Tätigkeit und

der eventuellen Mitwirkung seiner Familienangehörigen zu danken hat und der ihn nicht — wie manche andere Nebenbeschäftigung—in ein Abhängigkeitsverhältnisbringt.

Welche außerordentliche unterrichtliche und erziehliche Bedeutung der Betrachtung der Biene und des Bienenlebens innewohnt, bedarf hier keiner weiteren Erörterung und ebenso selbstverständlich ist der ungleich höhere unterrichtliche Wert des lebenden und des toten Objekts gegenüber der bloßen Abbildung. Schon rücksichtlich dessen bildet der Bienenstand ein unentbehrliches Schulgartenobjekt. Die volkswirtschaftliche Bedeutung der Bienenzucht tritt insofern weniger zu Tage, als die Biene verhältnismäßig mehr indirekt als direkt nützt. Wieviel tausende von Blüten müssen beflogen werden, um nur 1 *kg* Honig zu sammeln; wie viele dieser Blüten würden ohne Zutun der Bienen unbefruchtet bleiben oder doch infolge Selbstbefruchtung nur kümmerliche Früchte bilden! Während die wildlebenden nektarsammelnden Insekten durch die Winterkälte dezimiert im Frühling nur einzeln und erst später in größerer Zahl auftreten, erscheint die in Schutz und Pflege des Menschen stehende Biene schon zur Zeit der ersten Blüten zu tausenden und besorgt durch Übertragung des Pollens die Befruchtung unserer Obstbäume und sonstigen Kulturpflanzen. Aber auch der direkte Nutzen der Bienenzucht macht diese zu einem sehr rentablen Wirtschaftszweige, wenn auch der Preis der Bienenprodukte infolge Ersatzes durch minderwertige Surrogate sehr gedrückt erscheint. Guter Schleuderhonig ist ein wahrer Schatz im Haushalt; denn er bildet nicht allein ein angenehmes, leicht verdauliches Nahrungs- sondern auch in vielen Fällen ein vorzügliches Heilmittel. Füglich muß auch des geistig anregenden und sittlich veredelnden Einflusses der Bienenzucht auf den Imker gedacht werden. Wieviel angenehme Stunden verbringt er bei seinen Bienen, wieviel reine Freuden bereitet ihm alljährlich die Betrachtung ihrer allmählichen Entwicklung, und nach verläßlichen Beobachtungen verbringen deshalb imkernde Landwirte ihre arbeitsfreie Zeit gern beim Bienenstand und — fehlen im Wirtshaus. Unter solchen Umständen wird es erklärlich, daß die Regierung den Bienenzüchtervereinen namhafte Unterstützungen gewährt und daß auch Private, besonders Eisenbahnverwaltungen, die Bienenzucht bei ihren Bediensteten fördern und durch Anbau honigender Gewächse die Trachtverhältnisse zu bessern suchen. Dem Lehrer kann es also nur zum Verdienst gereichen, wenn er durch einen Musterbienenstand, durch Bezugnahme beim Unterricht und gelegentliche mündliche oder schriftliche Belehrung der Bevölkerung auch sein Scherflein zur Hebung der Bienenzucht beiträgt. Sei es, daß im Schulgarten ein einzelner Bienenstock, ein schmucker Vier-, Sechs- oder Achtbeuter, ein Bienenpavillon oder ein Bienenhaus aufgestellt wird, stets hat man einen geschützten, von den Verkehrswegen der im Garten Beschäftigten tunlichst abseits gelegenen Standort zu wählen. Vier-, Sechs- und Achtbeuter beanspruchen sehr wenig Raum und gewähren einen freundlichen Anblick, bieten jedoch auch wenig Platz zum Aufbewahren der Bienengeräte, keine Beweglichkeit der einzelnen Beuten und enthalten selbstverständlich nur gleichartige Stockformen (wohl mit warmem und kaltem Bau). Hingegen gewähren Pavillon und Bienenhaus den Bienen (sowie dem beim Bienenstand Arbeitenden) mehr Schutz gegen Wind und Wetter, Raum zum Aufbewahren der Geräte, Beweglichkeit der einzelnen Beuten und die Möglichkeit der Verwendung verschiedenartiger Bienenwohnungen, welche Verschiedenheit jedoch auf bloße Versuche beschränkt werden muß, während beim eigentlichen Betriebe nur gleichartige, resp. gleichgroße Beuten zu benützen sind. Der Bienenstand soll durch Hochstämme entsprechend beschattet sein und eine Vorpflanzung von niederen Sträuchern (am besten Beerenobst) erhalten.

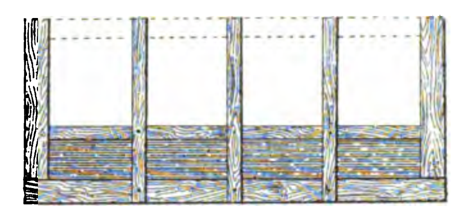
Von den beiden Hauptarten künstlicher Bienenwohnungen erscheint der „Ständer" gegenüber dem „Lagerstock" naturgemäßer und zweckdienlicher; denn einerseits bauen wildlebende Bienen verhältnismäßig lange Waben, anderseits bieten solche Waben den Bienen einen günstigeren Wintersitz und die Erfahrung lehrt, daß unter sonst gleichen Umständen während strenger Winter weitaus mehr Bienenvölker in Lagerstöcken zu Grunde gehen und nicht selten in dem nach vorn vorrückenden Wintersitz verhungern, weil sie zu dem rückwärts noch reichlich lagernden Honigvorrate während der Kälte nicht gelangen können.

Auf der Wanderversammlung der deutschen und der österreichischen Imker zu Köln im Jahre 1880 wurde von den damals bestandenen künstlichen Bienenwohnungen der Dathe-Stock als zweckmäßigster erkannt und deshalb dessen Dimensionen (Breite der Waben 0·235 *m*, Höhe derselben im Brutraum 0·37 *m*, im Honigraum 0·185 *m*) als Normalmaß angenommen. Seitdem wurden die meisten Bienenstöcke in Deutschland und Österreich im besagten Normalmaß

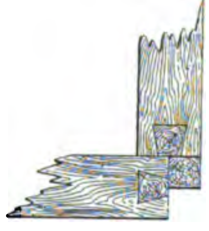


Dathe-Stock.

angefertigt. Dathe unterscheidet Ganz- und Halbrähmchen; erstere können durch Einlage von auf Holzbäckchen ruhenden Leisten halbiert werden und diese Einrichtung zeigt der nebenabgebildete Dathe-Stock. In neuerer Zeit wird von vielen hervorragenden Imkern der Thüringer oder Gerstungs-Stock als beste Bienenwohnung empfohlen. Er hat eine dem Dathe-Stocke ähnliche Form, jedoch 25 *cm* breite, im Honigraum 20 *cm*, im Brutraum 40 bis 43 *cm* lange Waben und bietet durch den abnehmbar aufgesetzten Honigraum die Möglichkeit der weitaus bequemeren und besseren Behandlung des Biens von oben. Näheres über Bau und Einrichtung dieses Stockes bietet das Schriftchen „Die Thüringer Bienenwohnung“ von F. Gerstung. Osmannstedt, M. 1·19. Als Material zur Herstellung von Beinenwohnungen eignet sich vornehmlich Stroh und Holz. Bei Selbstanfertigung von Bienenstöcken wird der Lehrer wohl am besten einen der Größe der Vorder- bezw. Seitenwand entsprechenden einseitig offenen Rahmen aus 5 bis 6 *cm* breiten



Latten und seitlich befestigten Leisten abteilungsweise mit Stroh füllen, nach Einlage einer allseitig anpassenden Längsleiste die Strohlage mittels Presse entsprechend verdichten und diese Strodichte durch Festnageln der eingelegten Längsleiste an die aufsteigenden Seitenleisten dauernd sichern. Die so hergestellten Vorder- und Seitenwände werden dann zusammengestellt, an den Ecken mit gutbefestigten Leisten tunlichst luftdicht miteinander verbunden, mit Boden und Decke aus Brettern und schließlich mit innerer Einrichtung versehen. Eingehendere Anleitung zur Selbsterzeugung



künstlicher Bienenwohnungen bietet jedes größere Lehrbuch der Bienenzucht.

Da die Bienenzucht nur bei entsprechenden Trachtverhältnissen einträglich werden kann, so wird der Lehrer nicht allein im Schulgarten auf Pflege und Vermehrung der honigspendenden Pflanzen achten, sondern auch hinsichtlich des Anbaues honigender Kulturpflanzen auf befreundete Landwirte Einfluß nehmen. So liefert z. B. der als Futterpflanze sehr geschätzte schwedische oder Bastardklee auch viel Honig und die stark honigende Phacelia tanacetifolia soll, grün gehäckselt und mit anderen Futterstoffen gemischt, ein gutes Futtermittel bilden. Ganz selbstverständlich ist die Voraussetzung, daß der Lehrer die Bienenzucht unter Verwertung der neuesten Fortschritte auf diesem Gebiete rationell betreibe, also nicht nur eingehende Kenntnisse über Bau und Einrichtung der Bienenwohnung, Natur

und Pflege der Biene, Gebrauch der Schleudermaschine und Kunstwabe, Not- und Spekulationsfütterung, Honigpflanzen u. s. w. besitze, sondern seine Bienen auch fürsorglich betreue. Bei den bezüglichen Arbeiten kann er unter Beachtung der nötigen Vorsicht größere, anstellige Schüler als Helfer verwenden und seine Familienangehörigen so weit in den Betrieb einführen, daß diese zur Unterrichtszeit fallende Schwärme selbständig „eintun" oder doch (durch entsprechendes Bespritzen) zum Anhängen und Verbleiben in der Bienentraube veranlassen. Übrigens wird gewiß kein Schulaufsichtsorgan dem Lehrer darob einen Vorwurf machen, wenn er alljährlich beim Abgang des ersten Schwarmes dieses Ereignis unterrichtlich verwertet und zu diesem Zwecke den ganzen Vorgang von den (geschützt aufgestellten) Schülern beobachten läßt. Die zum Teile schon durch die Lehrerbildungsanstalt vermittelte nötige Kenntnis der Bienenzucht kann sich der Lehrer aus guten Büchern und Hospitation bei tüchtigen Imkern erwerben; kurze Anleitung zur jeweiligen Arbeit am Bienenstand geben ihm die „Bienenkalender" und verläßliche Auskünfte bieten ihm die allmonatlich im „Deutschen Imker aus Böhmen" (Prag, jährlich 4 K, für Lehrer 2 K) unter dem Titel „Immen und Imker" erscheinenden Anweisungen. In den Versammlungen der Bienenzüchtervereine findet er Anregungen und Gelegenheit, solche anderen zu gewähren. Belehrung weiterer Kreise bezwecken die von manchen Bienenzüchtervereinen veranstalteten Unterrichtskurse. Von Fachschulen für Bienenzucht besteht in Österreich nur die vom „Zentralverein für Bienenzucht in Wien" anläßlich des 50jährigen Regierungsjubiläums des Kaisers Franz Josef I. gegründete „Österr. Imkerschule" in Wien, an welcher alljährlich eine Anzahl unentgeltlicher Lehrkurse über die verschiedenen Gebiete der Bienenzucht abgehalten werden. Fortgeschrittener ist Ungarn, das die königl. ungar. Staats-Bienenwirtschaft in Gödöllö besitzt. Diese umfaßt auf einer 23 *ha* großen Grundfläche die für Lehr- und Arbeitsräume sowie Wohnungen für Personal und Zöglinge bezw. Kurshörer erforderlichen Gebäude, verschiedene Musterbienenstände und in den verschiedenen Kulturformen Pflanzungen honigender Gewächse. Zweck der Anstalt ist die Heranbildung von Imkergehilfen und Abhaltung spezieller Kurse für Geistliche, Lehrer und andere, die sich im rationellen Betriebe der Bienenzucht Kenntnisse erwerben und diese weiter verbreiten wollen. Auf den vorhandenen Musterbienenständen wird die rationelle Imkerei praktisch demonstriert, in den Werkstätten die Anfertigung der notwendigen Gerätschaften, Rähmchen, Bienenstöcke etc. gelehrt; außerdem erhalten die Zöglinge auch Unterricht in anderen Zweigen der Landwirtschaft. Der Lehrkurs für Imkergehilfen dauert zwei Jahre und ist unentgeltlich; auch genießen die Zöglinge im Anstaltsgebäude unentgeltliche Verpflegung. In periodischen Lehrkursen von vierwöchentlicher Dauer werden Geistliche, Lehrer, Forstwarte, Feldhüter, Bahnwächter u. a. m. in der Bienenzucht, in der Herstellung von Bienenstöcken und Geräten sowie in der Schaffung und Erhaltung einer guten Bienenweide unterrichtet, und zwar findet der für Geistliche und Lehrer gemeinschaftliche Kurs im August, die Lehrkurse für Angehörige anderer Berufskreise im Mai und September statt. Unbemittelte Kursteilnehmer erhalten im Anstaltsgebäude unentgeltlich Wohnung und Verpflegung, bemittelte zahlen hiefür täglich 2 Kronen.

Literatur: Aus der überreichen apistischen Literatur können für Lehrer und Lehrerbibliotheken empfohlen werden: Beßler J. B., Illustriertes Lehrbuch der Bienenzucht. — Gerstung F., Der Bien und seine Zucht. — Gravenhorst, Der praktische Imker. — Öttl J. A., Klaus, der Bienenvater aus Böhmen. — Rothschütz Br., Illustrierter Bienenzuchtbetrieb. — Schmid und Kleine, Leitfaden für den Unterricht in Theorie und Praxis einer rationellen Bienenzucht. — Die wichtigsten deutschen und österreichischen Bienenzeitungen sind: „Der deutsche Imker aus Böhmen.", „Der Bienenvater" (Wien), „Weippls illustrierte Monatsblätter für Bienenzucht", „Leipziger Bienenzeitung", „Preußische Bienenzeitung", „Rheinische Bienenzeitung", „Die Biene" (Hessen). — „Die Biene und ihre Zucht" (Baden), „Elsaß-Lothr. Bienen-Ztg.", „Die Bienenpflege" (Württemberg) u. a. m.

Budweis. *Joh. Nagel.*

Bifurkation s. d. Art. Einheitsschule, Schulreform.

Bilder im Unterricht. Eines der beliebtesten Schlagwörter des Tages ist

„volkstümliche Kunst“. Gewiß ein schöner und idealer Gedanke, aber so unklar, wie wenige Dinge. Zu dieser idealen Aufgabe soll auch die Schule beitragen, und sie kann es vor allem durch einen psychologisch richtig gestalteten Zeichenunterricht (s. Zeichenunterricht) an höheren aber in erheblich geringerem Maße an Volksschulen tun. So sehr dies zu beklagen ist, so läßt es sich doch nicht ändern, da eben zu künstlerisch erziehendem Massenunterricht eine gewisse Altersreife unentbehrliche Voraussetzung ist, wenn nicht leeres Stroh gedroschen werden soll, was leider jetzt sehr oft geschieht. Lehrer, die meist selbst keine künstlerische Vorbildung und oft genug keinen Funken künstlerischen Verständnisses haben, sollen Kinder dazu erziehen, die aus ihrer Umwelt meist keine Vorbereitung dafür mitbringen und dort keinerlei Unterstützung finden. Der gewöhnliche Weg ist die Betrachtung von Bildern in der Schule, die in erster Linie die Anschaulichkeit des Unterrichts (s. d.) sicherstellen, in zweiter Kunstverständnis anbilden soll. Wenn jedoch diese Aufgabe gelöst werden soll, so müssen folgende Voraussetzungen vorhanden sein. 1. Es muß eine Trennung eintreten zwischen Bildern, die allein den Zwecken des Anschauungsunterrichts, gleichviel auf welcher Stufe, dienen, und solchen, die auch zur Erweckung des Kunstverständnisses beitragen sollen. 2. Die Zahl der in einer Klasse in künstlerischer Hinsicht zu betrachtenden Bilder darf nur klein sein, denn sonst ist eine genaue Betrachtung, zu der öftere Wiederholung erforderlich ist, nicht möglich. Ohne genaue Betrachtung aber, die allmählich zu einer Erkenntnis der Übereinstimmung von Form und Inhalt führt, ist eine wenn auch noch so bescheidene Erziehung zum Verständnis eines Kunstwerkes nicht möglich. Viele Bilder, rasch betrachtet, hinterlassen keinen tieferen Eindruck, sondern richten nur Verwirrung an. Die Hauptsache ist, daß die Schüler abschließend ohne Bild eine klare Beschreibung des Gesehenen zu geben vermögen, bei der sie durch Heraushebung einiger Tatsachen zeigen müssen, daß sie das Verhältnis von Form und Inhalt richtig erfaßt haben. 3. Die künstlerisch zu betrachtenden Bilder müssen Vervielfältigungen wirklicher Kunkstwerke sein und dem Zwecke, den sie in der Schule erfüllen sollen, wirklich dienen können. 4. Sie müssen so groß sein, daß die charakteristischen Dinge, auf die es jeweils ankommt, von der ganzen Klasse genau gesehen werden können. Wird diese Forderung gewahrt, so werden zu figurenreiche Bilder und solche mit erdrückender oder zerstreuender Fülle von Einzelheiten von selbst ferngehalten. 5. Man muß stets daran denken, daß jedes Bild nur ein mangelhafter Ersatz für die Wirklichkeit ist, und man muß, wo es angeht, das körperliche dem Flächenbilde vorziehen bezw. dieses durch jenes ergänzen. 6. Es empfiehlt sich, dasselbe Bild auf verschiedenen Stufen zu verwenden, da das Verständnis erst mit den Jahren wächst.

Anders ist es mit den Bildern, die zu speziellen Unterrichtszwecken in der biblischen und profanen Geschichte, im deutschen Unterricht, in der Geographie und in den Naturwissenschaften dienen sollen, um die Anschauung herbeizuführen oder zu berichtigen. Auch hier ist natürlich ein wirkliches Kunstwerk wertvoller als die gewöhnlichen Bilder; aber in der Regel sind solche für die große Menge der Schulen unerreichbar. Und da es hier vor allem auf die Hervorrufung einer richtigen Anschauung und Vorstellung ankommt, so steht die künstlerische Durchführung erst in zweiter Linie; in erster die Genauigkeit und das Plastische der Darstellung. Die Kunstindustrie ist mit bestem Erfolge bestrebt, alle Bedürfnisse zu befriedigen, und es liegt eher die Gefahr nahe, daß des Guten zu viel geschehe. Für jedes Fach existieren bereits Anschauungsmittel, vor allem Bilder, in Fülle; die wirklich guten freilich sind weniger zahlreich und noch immer recht kostspielig. Auch hier ist Beschränkung dringend geboten. Was hat es für einen Zweck, etwa die Markgrafen, Kurfürsten und Könige in der Berliner Siegesallee sämtlich in Abbildungen vorzuführen? Ebenso ist es doch übertrieben zu verlangen, daß Schülern „Rand-, Mittel- und Eckmauern, Gletscherspalte, Gletscherzunge, Gletschertor, Gletscherbach, Gletschermühle, Gletschertisch u. s. w.“ in Abbildungen vorgeführt werden, und so geht es mehr oder weniger in allen Fächern. Namentlich in der biblischen Geschichte verführt die Menge trefflichen Anschauungsmaterials oft zur Übertreibung. Über die Art, wie solche

Bilder verwendet werden sollen, läßt sich allgemein Gültiges nicht sagen; bald werden sie zur Einleitung einer Unterrichtsaufgabe sich besser eignen, bald zum Abschluß. Unter allen Umständen müssen aber die Behandlung des Lehrers und das Bild im Einklang stehen; sonst wird eher Verwirrung als Klärung entstehen. Da die künstlerische Betrachtung von Bildern nicht jedermanns Sache ist, so wird es am zweckmäßigsten sein, sie mit dem Zeichenunterricht zu verbinden. In Hinsicht auf die Volksschulen wird es Aufgabe der Seminare sein, für die nötige Vorbildung zu sorgen (s. auch Anschaulichkeit des Unterrichts).

Literatur. Man findet sie sowie Bezugsquellen für Bilder verzeichnet in Reins Enzykl. Handb 1, 383—406 und Rein „Kunst u. Schule". — Bilderbogen für Schule u. Haus, Wien. Vgl. auch den Katalog der Ausstellung neuerer Lehr- und Anschauungsmittel f. d. Unterr. an Mittelschulen. Wien 1903.

Herm. Schiller †.

Bilderbücher. Der hohe Wert von bildlichen Darstellungen für die Ausbildung des elementaren kindlichen Vorstellungslebens liegt darin, daß Bilder die Mitte einnehmen zwischen den sinnlichen Gegenständen und den rein psychischen Vorstellungen, daß sie den Übergang zu letzteren wesentlich erleichtern. Diese Eigenschaft hat den Bilderbüchern seit der nachhumanistischen Zeit ihre reiche Verwendung gesichert (s. Comenius und Basedow). Durch Bilder werden die sinnlichen Anschauungen nicht bloß aufgefrischt und dadurch die Vorstellungen erneuert, sie werden auch in vielen Fällen illusionell belebt, d. h. die Einbildungskraft des Kindes erhält an ihnen stets neue Nahrung. Das Betrachten von Bilderbüchern durch Kinder ist eigentlich eine Seite des kindlichen Spieles; diese Art, den kindlichen Tätigkeitstrieb in Bewegung zu setzen, muß aber sachkundiger erziehlicher Leitung überantwortet werden, sonst sinkt das Betrachten von Bilderbüchern zum planlosen Herumblättern in diesen herab und führt das Kind zum Überdruß. Das Bild hat vielmehr den Zweck, die Illusion, d. h. die gefühlsmäßige Vorstellung zu entwickeln, es hat mit beizutragen, das künstlerisch empfindende Auffassen in die rechten Bahnen zu leiten. Nicht minder wichtig als dieser ideale Zweck ist der näherliegende reale, die Anschauungen des Kindes aufzufrischen, zu erweitern und zu klären, Gegenstände und Handlungen dem Kinde vorzuführen, welche es im gewöhnlichen Leben gar nicht oder nur selten zu sehen bekommt. In der Schule dürfte hiebei mehr der reale Zweck, im Hause mehr die ästhetisierende, gefühlsmäßige Tendenz hervortreten. Darnach hat sich auch die Auswahl des Stoffes zu richten. Es sind zunächst Gegenstände aus der Umgebung des Kindes, Szenen aus dem Kinderleben künstlerisch darzustellen. denn diese Symbole des dem Kinde bereits Bekannten, in mannigfacher Gruppierung wiedergegeben, sind geeignet, die Illusion im Kinde zu erzeugen; daran muß zuerst die Fähigkeit, illusionell aufzufassen, langsam entwickelt werden, sonst besieht das Kind wohl Bilder, aber es sieht nichts. Man hüte sich, fremde oder gar exotische Stoffe zu früh vorzuführen. Hund und Katze machen kleinen Kindern größere Freude, weil sie ihm vertraute und liebe Darstellungen erwecken, als etwa Löwe und Riesenschlange. Wenn auch beim Sprechenlernen (ähnlich wie beim Unterricht Taubstummer) die Darstellung einzelner Objekte gute Dienste leistet, wo Bilderbücher eine Art versinnlichtes Vokabelbuch darstellen, so ist doch im allgemeinen eine gruppierende Darstellung von zusammengehörigen Gegenständen vorzuziehen, eine Isolierung wäre hier sinnlos. So biete man ein Bild des Tisches nicht für sich, sondern den Frühstückstisch mit Kanne, Tassen, Tellern, Zuckerdose u. s. w., nicht die Mutter für sich, sondern das Kind auf dem Schoße, es ankleidend u. dgl.

Die Darstellung sei durchaus genügend groß und deutlich, eine Fülle von flüchtig beleuchtet dargestelltem Detail findet bei kleinen Kindern kein Verständnis, denn deren Vorstellungswelt selbst ist eine Mustersammlung von verschwommenen Vorstellungen. Daher vermeide man anfangs die Vorführung von stark perspektivisch (stark verkürzt und in die Tiefendimension hineingearbeitet) aufgefaßten Objekten, denn die Auffassung gemäß der Perspektive ist ein späteres Produkt des Schauens, man erinnere sich an die bildlichen Darstellungen älterer Kulturvölker! Die Darstellung muß ferner natürlich, aber vereinfacht gehalten sein, das Charakteristische und Wesentliche

muß scharf hervortreten, aber nie auf Kosten des Schönen. Für gewisse beliebte naturalistische Darstellungsmanieren fehlt dem Kinde jede Auffassung, geschweige denn Würdigung. Daher sehe man vor allem auf große, durchgehende Linien, auf eine klare Mimik. Karrikaturen wirken, wenn sie nicht übertrieben oder gar häßlich und abstoßend geboten werden, bildend. Schatten sind anfangs mäßig zu verwenden, weil sie leicht zu falscher Auffassung verleiten. Vom 4. Lebensjahr an kann man dem Kinde auch färbige Bilder (besonders in hellen Tönen gehalten) vorlegen, und es kann unter rechter Leitung der Farbensinn in seiner Entwicklung sehr gefördert werden. Die Meinung mancher Künstler, bei Kindern nur farblose Bilder zu verwenden, wie es Richter, Pletsch und Speckter getan haben, ist eine einseitige. Anfangs verwende man ungebrochene, lebhafte (keineswegs grelle) Farben, denn für feine Farbenabstufungen fehlt Kindern die Auffassung. Vom 7. Lebensjahr an trete eine feinere Behandlung der Farbentöne, eine Steigerung der Effekte durch Einführung zarterer Nuanzierungen und Schattierungen auf. Mit Vorliebe zeichnen Kinder Objekte nach, pausen sie durch und bemalen sie; dieser Trieb ist zu ermuntern und kann bei sachgemäßer Leitung gute Früchte zeitigen.

Der gegenwärtige Zustand unserer Bilderbuchliteratur ist nach keiner Richtung hin befriedigend. Jedes Jahr wird der Büchermarkt mit ästhetisch und didaktisch wertlosen Produkten überschwemmt, weil man über die grundlegenden Auffassungen nicht im klaren ist und weil dem kaufenden Publikum die rechte Einsicht mangelt. Auch der Text ist häufig ganz unbrauchbar, platte Moral predigend, anstatt kurze Sprüche, Fabeln, Märchen, Volkslieder u. s. w. zu bringen. In England haben Walter Crane und Caldecott auf diesem Felde Vorzügliches geschaffen, doch ist die Darstellung spezifisch englisch. Bei Boutet de Monocle und Meggendorf finden wir gute Bilder, der Text jedoch ist nicht immer verwendbar. Flinzer, L. Richter, Thumann, Vogel, Kleinmichel haben für die reifere Jugend Brauchbares geschaffen. Bezüglich der Zulassung von Darstellungen kindlicher Fehler und Streiche sei man nicht zu rigoros; so wäre es übertrieben, Busch als für Kinder verderblich ganz abzulehnen, über den Struwelpeter u. a. sind die Meinungen bezüglich der Verwendung sehr geteilt.

Literatur. Seidlitz S. S., Kinderbücher. — Lange K., die künstlerische Erziehung der Jugend.

Wien. *Ferd. Frank.*

Bildung. Bildung ist im allgemeinen so viel als Formgebung, im Gegensatz zur Formlosigkeit oder Roheit. Geistige (psychologische) Bildung besteht in einer eigenartigen, beharrlichen Ausprägung des Bewußtseins und der Persönlichkeit. Sie kommt zu stande durch Aufnahme äußerer Eindrücke (Rezeptivität) und deren Verarbeitung (Spontaneität) mittels der geistigen Anlagen und Kräfte. Die äußeren Eindrücke bilden den Stoff der geistigen Bildung, der allmählich verarbeitet wird. Denn die Bildung ist nicht etwas Abgeschlossenes, sondern ein Prozeß, in dessen Verlaufe die Persönlichkeit des Menschen zu einer schärferen Ausprägung gelangte — analog dem Wachstum und der organischen Ausbildung des Körpers. Entsprechend den drei Hauptrichtungen des Seelenlebens spricht man von einer intellektuellen (Verstandes-), ästhetischen (Gefühls-) und moralischen (Willens- oder Charakter-)Bildung, welche Namen jedoch nicht Arten, sondern nur Seiten der einen geistigen Bildung bedeuten. Intellektuelle Bildung bezieht sich auf die Aneignung eines umfassenden, durch den Verstand zu beherrschenden Wissens; ist jedoch von Gelehrsamkeit als einer bloßen Aufstapelung der Wissenschätze im Bewußtsein des Menschen wohl zu unterscheiden, da es ihm nicht um den Besitz der Kenntnisse, sondern um ihre Verwendung für die Ausgestaltung der Persönlichkeit zu tun ist. Sie strebt deshalb nach einer gewissen Allseitigkeit, wie sie die vielfachen Berührungen der Persönlichkeit mit den Strömungen des Natur- und Menschenlebens erheischen, aber auch nach einer harmonischen Zusammenfassung der zahllosen Bildungselemente, um die Einheit der Persönlichkeit zu retten. — Ästhetische oder Gefühlsbildung ist eine Verfeinerung und Läuterung des Gefühlsvermögens, die den Menschen für die edleren und reineren Formen der Gefühle im Bereich des Wahren, Schönen und Guten empfänglich macht. Der rohe Mensch steht nämlich

unter dem unmittelbaren Banne der Sinnlichkeit, die ihm Angenehmes und Unangenehmes bringt, und kann sich daher zu höheren Wertschätzungen nicht erheben. Von der größten Bedeutung ist die Bildung des Willens. Der Willenshandlung gehen Vorstellungen und Gefühle vorher; diese liefern die unmittelbaren Motive der Willenstätigkeit, jene müssen erst in Gefühlsmotive übergehen, um auf den Willen zu wirken. Je intensiver der Wille als eine von keinem äußeren Zwange bestimmte Tätigkeit zur Geltung kommt, desto deutlicher drängt sich die Macht des Willens über Vorstellungen und Gefühle auf, die ihn für gewöhnlich erst in Bewegung setzen. Unbeschränkt kann freilich diese Macht nie werden, da der Zwang der Naturbedingungen nie ganz schwindet. Aber je vollkommener der Wille sich von diesen äußeren Einflüssen löst, je mehr die Einheit von Fühlen, Denken und Wollen mit leitender Rolle des Willens sich ausprägt, umso geschliffener und vollendeter ist die einzelne Persönlichkeit. Die Gesamtanlage eines Individuums, die aus den ursprünglichen vererbten Dispositionen, den äußeren Einwirkungen, wie Erziehung und Lebenserfahrungen, und individuellen Willensrichtungen hervorgeht und neuen Motiven gegenüber zur Geltung kommt, heißt Charakter (s. d.). Die Anfänge der Charakterbildung leitet die äußere Erziehung und jene vollendet sich in der Selbsterziehung. Fehlen diese beiden Einwirkungen, so können auch die besten angeborenen Anlagen, wie es scheint, eine Entwicklung zur sittlichen Tüchtigkeit nicht Gewähr leisten. Der wesentlichste Einfluß für Erziehung, Emporhebung ist der, den die Persönlichkeit eines tüchtigen Menschen durch Lehre und Beispiel ausübt.

Man spricht gewöhnlich von einer allgemeinen Bildung im Gegensatz zur besonderen Fach- oder Berufsbildung; allein nur jene kann als die eigentliche, wahre Bildung bezeichnet werden. Denn „Bildung" ist ja der Gegensatz von „Roheit", die immer auf Borniertheit, d. h. auf eine Beschränktheit des geistigen Wissens und Könnens hinausläuft, indem sie an dem Nächsten, Sinnlichen, Unmittelbaren kleben bleibt und sich um das Weitere und Höhere nicht kümmert. Der Bildung dagegen kommt eine gewisse Weite des geistigen Gesichtsfeldes, sowie ein gewisser Umfang der geistigen Interessensphäre zu. Sich um möglichst vieles interessieren, nichts Menschliches sich fremd wähnen, ist das sicherste Kennzeichen wahrer Bildung, welche eben deshalb eine allgemeine sein muß. Freilich, nicht die Masse des Gelernten und Gewußten macht die Bildung aus, sondern die Kraft und Eigentümlichkeit, mit der das Individuum jenes sich angeeignet, mit seinem Wesen verschmolzen hat und mittels dessen er in seinem Gedanken- und Interessenkreise eine feste Stellung und ein klares Urteil gewonnen hat. Die Bildung ist also die Ausgestaltung der inneren Persönlichkeit auf dem Wege der geistigen Aneignung (Attraktion) und Verarbeitung (Assimilation) der von außen kommenden Bildungsstoffe, sowie des dadurch bedingten geistigen Wachstums. Diese Ausgestaltung muß unbeschadet aller Vielseitigkeit der Bildung eine ganz eigenartige, eine individuelle sein.

Was nun die Aufgabe der Erziehung in bezug auf die allgemeine Bildung des Zöglings betrifft, so bezieht sie sich auf zwei Punkte: sie soll dem Bewußtsein des Zöglings den nötigen Bildungsstoff zuführen und sie soll ihn formen helfen. Wir sagen: „helfen", weil in beiderlei Richtung die Erziehung nur dasjenige fortzuführen und zu fördern hat, was die Natur in der Form der sogenannten „natürlichen Bildung" bereits angelegt und geformt hat. Allein die Natur bietet nur die Rohstoffe der Bildung in der Form von Anschauungen; deren Verarbeitung zu eigentlichen Bildungsprodukten ist ein langwieriges und verwickeltes Geschäft, das in einzelnen Menschenköpfen vor sich geht. Der einzelne würde nicht weit kommen, wenn er in betreff der Verarbeitung des natürlichen Bildungsstoffes auf sich selbst angewiesen wäre; soll er während der Spanne Zeit, die ihm zugemessen ist, zu einem befriedigenden Abschlusse der eigenen Bildung gelangen, d. h. soll er sich wirklich auf das Niveau der Bildung seiner Zeit und seines Volkes emporschwingen können, so müssen ihm die Bildungsstoffe in bereits geformtem Zustand, d. h. in jenem dargeboten werden, in welchem sie bereits durch andere Menschenköpfe hindurchgegangen sind. Diese Überlieferung geformten Bildungsstoffes erfolgt in der

Form des Unterrichts. Allerdings haften die in fremden Menschenköpfen geformten und auf dem Wege des Unterrichts überkommenen Bildungselemente nicht derart, wie jene, welche ihre Formung in dem eigenen Kopfe des Zöglings erhalten haben; deshalb erschallt auch mit Recht von Zeit zu Zeit, und am kräftigsten aus dem Munde Rousseaus, der Ruf nach Bildung aus erster Hand, nämlich aus der Hand der Natur. Wir sind heutzutage allerdings bei einem bedenklichen Grade der Entfremdung von der Natur angelangt, da wir tatsächlich beinahe nur vom Unterricht leben: allein das hohe Niveau der zeitgenössischen Bildung und die hohen Ansprüche der Zeit an das Individuum gestatten es nicht, unsere Bildung in der Schule der Natur in jener primitiven Weise zu suchen, wie sie sich im Laufe der Jahrhunderte allmählich im Bewußtsein unseres Geschlechtes oder doch in jenem des Kulturkreises, zu dem wir gehören, herangebildet hatte. Darum ist unsere Bildung eine Schulbildung und eine Bücherbildung. Daher aber auch die traurige Erscheinung, daß die Bildung so vieler jungen Leute keineswegs im Verhältnis steht zu der Zeit, den Kosten und den Mitteln, welche sie in Anspruch genommen hatte. Wir sehen Leute, welche durch 8 bis 12 Schulen hindurchgegangen sind, deren Bildung sich jedoch in den bescheidensten Verhältnissen bewegt, weil sie diese nur wie ein angenommenes Kleid tragen, dessen Lappen nach kurzer Zeit abfallen, d. h. weil sie, wie Diesterweg sagt, nur fürs künftige Vergessen gelernt haben, ohne den Bildungsstoff, den man ihnen so überreich dargeboten hatte, assimiliert zu haben.

Literatur: Deinhardt, Über den Begriff der Bildung mit besonderer Rücksicht auf die höhere Schulbildung der Gegenwart. 1855. — Lazarus, Das Leben der Seele in Monographien. Berlin 1875, I. Bd.: Bildung und Wissenschaft. — Dr. Schröder, Über die moderne Bildung in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Rostock 1862. — Strümpell L., Erziehungsfragen, gemeinverständlich erörtert, Leipzig 1869, S. 54 ff. — Waitz, Allg. Päd., S. 58 ff. — Reins Enzyklop. Handb. 1, 414, — Willmann, Didaktik als Bildungslehre, 2 Bde., 3. Aufl. Braunschweig, 1902. — Vgl., auch in diesem Handbuch d. Art. „Formale Bildung".

Lindner-Schiller †.

Bildungsfähigkeit, Bildsamkeit ist im allgemeinen die Nachgiebigkeit gegen Einwirkungen von außen. Die geistige Bildsamkeit des Kindes ist sehr groß, jedoch keineswegs unbeschränkt. Es sind ihr nämlich durch die natürlichen Anlagen gewisse, allerdings sehr weite Grenzen gezogen. Innerhalb dieser Grenzen liegt der Spielraum für die Erziehung. Die natürlichen Anlagen (vgl. Begabung) sind die besonderen Dispositionen (Angelegtheiten) zu gewissen Fertigkeiten, welche dem einzelnen auf dem Wege der Vererbung zu teil werden. Sie hängen mit gewissen Eigentümlichkeiten der körperlichen Organisation zusammen, die das Gelingen einzelner Verrichtungen begünstigen und daher das Individuum durch die Freude des Gelingens gerade zu diesen Verrichtungen hinführen. So ist eine gewisse erbliche Beschaffenheit des inneren Ohres eine Hauptbedingung der musikalischen Anlage. In der Familie Bach zählte man 22 Mitglieder mit hervorragender musikalischer Anlage. Diese Verschiedenheiten der Anlagen äußern sich als Grade der Reizbarkeit (Empfänglichkeit für äußere Reize), der Lebendigkeit (raschere oder langsamere Aufnahme und Verarbeitung, und Kräftigkeit (größere oder geringere Festigkeit des Behaltens der Reize) des Seelenlebens. Doch können wir bei dem jetzigen Stande der Psychologie nicht entscheiden, wieviel zu der Verschiedenheit in Intelligenz und Charakter, die sich unter den Menschen, regelmäßig sogar unter den Angehörigen derselben Familie finden, die überlegene Kraft dieser oder jener angeborenen Neigung oder der auswählenden Wirksamkeit der Umgebung, ganz besonders der sozialen, beiträgt, die gewisse Neigungen mehr als andere nährt. — Die Bildungsfähigkeit des Menschen hängt vorzugsweise von dem Alter ab und nimmt im allgemeinen mit den Jahren ab, indem sich erstens die Empfänglichkeit gegen äußere Reize allmählich abstumpft und zweitens das im Bewußtsein des Kindes bereits Angebildete weiteren Bildungen nach entgegengesetzten Richtungen im Wege steht. Sie erhält sich während der Kindheit auf ziemlich gleicher Stufe und nimmt erst im späteren Lebensalter rasch ab. Darum suchen sich auch alle Parteien, welche für die Ausbreitung gewisser Ideen in der Gesellschaft eintreten, vor allem der Jugend

zu bemächtigen. Die Bildungsfähigkeit ist ferner verschieden bei den einzelnen Rassen, Völkern, Stämmen, Familien, bis herunter zu den Individuen. Man hüte sich vor ebenso lieblosen als unbefugten Behauptungen, daß z. B. die Neger, die Mongolen u. dgl. gar keiner höheren Bildung fähig seien; durch die Wirklichkeit wird dies nur zu häufig widerlegt. Ebenso töricht ist es, die Bildungsfähigkeit einem Kinde im vorhinein abzusprechen, da solche pädagogische Prognosen durch die Erfahrung nur zu häufig widerlegt werden.

Literatur: Herbart, Umriß pädag. Vorles., S. 1 ff. — Ziller, Allgem. Pädag. § 2 u. 12. — Strümpell, Psychol. Pädag. § 14 u. 15. — Sully u. Stimpfl, Psychol. f. Lehrer § 59 bis 71. — Bergemann, Soziale Pädagog. Gera 1900 § 1 bis 10.

Lindner-Schiller †.

Bildungswert der Lehrfächer. Ziel der Erziehung ist: Allseitige bewußte Förderung der körperlichen und geistigen Fähigkeiten der Jugend in ihrer Entwicklung, damit diese kräftig, gesund und selbständig in Beruf und Leben mit Unterordnung ihres Sonderinteresses an der Lösung der Zivilisations- und Kulturaufgaben unserer Zeit und der Gesamtaufgabe der Menschheit, sittlich zu sein, nach den Anforderungen der sittlichen Einsicht mit Erfolg sich beteiligen kann.

Dreierlei wird also von der Erziehung gefordert: Körperliche, geistige und sittliche Bildung. Diese Aufgaben sind allen erzieherischen Veranstaltungen gemeinsam; also muß auch die Schule als erzieherische Einrichtung, um sie zu lösen, einheitlich sein. Denn die körperliche, geistige und sittliche Bildung findet überall bei dem normalen, werdenden Menschen die gleichen Voraussetzungen. Darum muß in der Volksschule die Ausbildung in zwar kürzerer Zeit, aber im wesentlichen auf denselben Stoffgebieten herbeigeführt werden, für die sie die höheren Schulen in einem längeren Zeitraum und für ein reiferes Alter zu erweitern und zu vertiefen haben. Darum müssen dort dieselben Seelenkräfte in Bewegung gesetzt werden durch einen einfacheren Stoff, wie auf der höheren Stufe durch einen reiferen und komplizierteren; darum muß die gesamte Unterrichtstätigkeit auf Körper und Seele des Schülers nach den gleichen Grundsätzen gerichtet und bezogen werden, in der Volksschule wie in der höheren.

Die Aufgaben des Unterrichts sind einerseits die Entwicklung und Ausbildung der Kräfte und Organe für die künftig von ihnen zu leistende Arbeit (allgemeine oder formale Bildung), und zwar durch Herbeiführung der Selbsttätigkeit, die über die Schulzeit hinausreicht, anderseits die Vermittlung einer gewissen, in sich zusammenhängenden Summe von Kenntnissen, die der Schüler geistig zu seinem verfügbaren Besitze machen muß. Aber eine allgemeine Körperbildung gibt es nicht, da man immer nur einzelne Organe und Teile allein oder kombiniert bilden kann. Noch weniger läßt sich eine allgemeine Gedächtnis-, Verstandes-, Gefühls- und Willensbildung denken, da Form und Inhalt des seelischen Lebens nicht zu trennen sind, sondern jede formale Bildung an die Wirkung des einzelnen Gegenstands gebunden ist; und so übt die Grammatik die Urteilskraft nur für sprachliche, die Mathematik nur für mathematische Verhältnisse u. dgl. Darum sind die allgemeine (formale) und die inhaltliche oder sachliche Bildung untrennbar; doch überwiegt bald die eine, bald die andere Nur die Extreme und Einseitigkeiten sind Fehler; ein ausschließlich formalen Rücksichten folgender Unterricht wird dem sachlichen Inhalt nicht gerecht und ein ausschließlich auf den Erwerb von Kenntnissen gerichteter führt zum „didaktischen Materialismus“. (S. Art. Formale Bildung und Formalismus.) Die Gedankenkreise und Vorstellungsgebiete, für die eine ausreichende Kenntnis, Verarbeitung und Übung gewonnen werden soll, werden durch das Bedürfnis einer Zeit festgestellt und sind selbstverständlich für verschiedene Zeiten verschieden. Sie werden ohne Unterricht durch den Umgang vorgebildet und später auf gleichem Wege neben dem Unterricht erweitert; darin liegt schon die Begründung dafür, daß sie durch die jeweilige Zeit und ihre Anschauungen bestimmt werden. Man kann die Umwelt des einzelnen Menschen in die Welt der Dinge (Natur) und in die Welt des Geistes zerlegen; auf sie und auf die Wissenschaften, die von ihnen Kenntnis geben, ist die Bildungsarbeit gerichtet; sie führt also den Schüler ein in Natur- und Geisteswissenschaften. Darum sind Unterrichtsgegenstände

die Naturwissenschaften und die Mathematik auf der einen, die Geisteswissenschaften, Sprachen und Geschichte auf der anderen Seite. Daneben treten die sogenannten Fertigkeiten, eine recht unpassende Bezeichnung, weil sie das sinnliche Element gänzlich zurücktreten läßt und die Vorstellung erweckt, daß sie nur mechanische Tätigkeiten der Hand oder des Körpers seien. Sie fügen sich in den Dienst der genannten Wissenschaften; aber diese können sie nicht entbehren und deswegen sind sie mehr als bloß dienende Werkzeuge.

a) Die Geisteswissenschaften. I. Die Sprachen. Zu allen Zeiten und bei allen Pädagogen stand im Unterricht der Schule die sprachliche Bildung im Vordergrund. Denn kein anderer Unterrichtsgegenstand liefert in gleichem Maße zu gleicher Zeit allen unseren Seelentätigkeiten Nahrung und Förderung. Hohe Kulturen, wie die chinesische und griechische, begnügten sich für die gesamte Volkserziehung mit der Muttersprache. Zuerst im römischen Reiche trat eine fremdsprachige Bildung daneben, zunächst infolge der Bedürfnisse des Verkehrs und rein mit Rücksicht auf den Nutzen, dann auch allmählich als bewußtes geistiges Bildungsmittel für diejenigen Volksschichten, die eine leitende Stellung anstrebten und erreichten. Seitdem ist der Gedanke der Ergänzung des muttersprachlichen Unterrichts durch einen fremdsprachigen nicht wieder völlig verschwunden, wenn er auch in langen Jahrhunderten des Mittelalters gänzlich verdunkelt war. Der Unterricht in der Muttersprache richtet sich auf die nationale Denk-, Vorstellungs- und Ausdrucksweise und den Schatz der aus dem Volksbewußtsein entsprungenen Ausdrucksweise. Er hat die Aufgabe, richtig lesen, schreiben und sprechen zu lehren, die Schüler mit den Gesetzen ihrer Muttersprache und der Darstellung in ihr, mit dem Sprachschatze und den hervorragenden Erzeugnissen der heimischen Literatur bekannt zu machen und sie in dem Gebrauche ihrer Muttersprache bis zu einigermaßen selbständiger Handhabung zu üben. Nur in der Muttersprache ist ein historisches Verständnis für das Wachstum einer Sprache und die Bildung eines umfassenderen Sprachgefühls möglich. In demselben Maße, wie die angeborene und anerzogene, auch durch lange geschichtliche Entwicklung gestärkte Vorstellungsweise nur in der Muttersprache zur vollen Entfaltung gelangen kann, muß auch diese mit ihrem ganzen Ideengehalt die Grundlage alles Unterrichts, auch des fremdsprachiggrammatischen bilden. Ausschließlich hat sie diese Bedeutung für die Volksschule; ergänzt wird sie durch die neueren Sprachen in den Realschulen, während in den Gymnasien und Realgymnasien auch der universelle Ideengehalt der europäischen altklassischen Kulturvölker herangezogen wird. Aber überall muß dieser fremde Zufluß in das nationale Bett geleitet und nicht nur formell in die Muttersprache umgeprägt, sondern auch mit deren Vorstellungen erweiternd und vergleichend, berichtigend und bereichernd verschmolzen werden. So bildet der deutsche Sprachunterricht das gemeinsame Band und die gemeinsame Grundlage des Sprachunterrichts überhaupt, und in ihm kommt dessen Einheit zum Ausdruck. Man hat dem Sprachunterricht, zunächst dem lateinischen, eine allgemein formalbildende Kraft zuweisen wollen, die dazu befähige, auf jedem Wissensgebiete Vollkommenes zu leisten. Zugeben kann man, daß in keiner Sprache die Grammatik, namentlich die Satzlehre, so schulmäßig in ihrem logischen Aufbau entwickelt und bearbeitet wurde, wie im Lateinischen, und darin liegt für sprachliches Denken auch formalbildende Kraft. Wenn man jedoch unter formaler Bildung mit Paulsen „die Fertigkeit versteht, verwickelte Bestände von Tatsachen genau aufzufassen, sicher und sachgemäß zu analysieren, endlich sie auf ihre einfache Gesetzmäßigkeit zurückzuführen“; wenn ferner diese Fertigkeit „die Fähigkeit einschließt zu angespannter, beharrlicher Aufmerksamkeit in der Betrachtung, sicheres Unterscheiden des Erheblichen und Unerheblichen, divinatorisches Treffen des springenden Punktes, endlich methodische Sicherheit in der verifizierenden Untersuchung sowie in der Darlegung und Beweisführung“, so ist klar, daß der Unterricht dazu nur vorbilden kann, daß aber zu dieser Vorbildung in seinem Gedankenkreise jedes Unterrichtsfach beitragen kann und soll und daß insbesondere im Sprachunterricht jede Sprache, nicht nur die fremden, sondern auch die Muttersprache, dieses formale Vermögen entwickeln kann und entwickelt. Denn in jedem Sprach-

unterricht und wahrhaftig nicht am wenigsten in dem Muttersprachunterricht muß Übung in der Auflösung verwickelter Gedankenzusammenhänge und in der Klarlegung ihrer grammatischen, logischen und psychologischen Verbindung im reichsten Maße gefordert und geleistet werden. Aber die Übung ist bei dem gleichzeitigen Betriebe mehrerer Sprachen reicher als bei einer einzigen.

Als eine wertvolle Seite des fremdsprachigen Unterrichts hat man stets betrachtet, daß er uns ermöglicht, das geistige Leben fremder Völker kennen zu lernen und das unserige dadurch zu bereichern, ihre Sprache zu erfassen, um unsere eigene Sprachkraft zu wahren und so unsere Gesamtbildung zu erhöhen. Aber von diesem allgemeinen Standpunkt wäre schwer zu entscheiden, welche Fremdsprachen wir für die Jugendbildung wählen sollen, und das Indische oder Chinesische, das Italienische, Schwedische und Russische könnten, rein theoretisch betrachtet, hier auch Anspruch auf Berücksichtigung erheben. Tatsächlich haben jedoch in dieser Frage stets andere Faktoren mitentschieden. Das Mittelalter war auf geistigem Gebiete großenteils die Fortsetzung der römischen Kaiserzeit und deren lateinische Bildung ging auf Westeuropa über, die griechisch-byzantinische auf Osteuropa. Aber je weiter nach Norden, desto weniger wirkte die römische Bildung, und wenn sich heute die Nordgermanen (Schweden, Norweger, Dänen) des Griechischen in ihrem allgemeinen Schulunterricht entledigt haben und des Lateinischen sich vermutlich entledigen werden, so sind die gleichen Gründe weder in den romanischen Gebieten, noch in Deutschland, noch in Rußland wirksam. Hier wird man zäher an der griechischen Bildung festhalten als an der lateinischen, während Deutsche und Romanen dasselbe Verhältnis zum Lateinischen beweisen werden, das eben ein großes Stück ihrer Geschichte in Staat und Recht, Kirche und Wissenschaft bildet. Auf der anderen Seite darf man nicht übersehen, daß der Einfluß dieser alten Kulturen in dem Maße abnimmt, als wir zeitlich uns von ihnen entfernen, weil inzwischen die in ihnen enthaltenen wertvollen Bildundselemente Aufnahme in unsere eigenen gefunden haben. Vor allem aber sind die Ziele der Erlernung schon heute andere geworden. Das Mittelalter kannte nur eine allgemeine Sprache, das Lateinische, und wer an der Bildung teilhaben wollte, mußte es lesen, schreiben und sprechen können, wie heute die Muttersprache. Damals war also die Aufgabe des Schulunterrichts die Erlernung der Universalsprache zu diesen drei Zwecken. Seit dem 17. Jahrhundert trat in dieser Hinsicht ein Umschwung ein; die praktische Anwendung des Lateinischen ist heute ganz verschwunden, und trotzdem hält man, ohne das Ziel des Schreibens erreichen zu können, dieses fest. Es muß in kurzer Zeit verschwinden, weil es zwecklos ist, den Unterricht in falsche Bahnen lenkt und den modernen Fächern die Existenz verkümmert. Durch die Entwicklung des Universitätsunterrichts wird heute als Ziel die historische Erfassung der griechisch-römischen Geistes- und Geschichtsentwicklung aufgestellt, und dabei muß das Griechische in den Vordergrund treten; denn bei den Griechen wurden zuerst alle Gebiete des menschlichen Denkens und Empfindens mit glücklicher Hand angebaut und ihre Literatur, ihre Kunst sind heute noch mustergültig. Diesem Anspruche tritt aber die Überlieferung entgegen, die erst seit etwa 100 Jahren dem Griechischen günstiger geworden ist, trotzdem aber in weiten Kreisen das Fremdartige und Uneingebürgerte dieses Unterrichtsgegenstands nicht völlig zu beseitigen vermochte; hat doch die katholische Kirche diesem stets nur eine geringe Teilnahme bewiesen. Die beiden alten Sprachen in einer der bisherigen gleichen oder ähnlichen Ausdehnung in den Gymnasien beizubehalten, ist unmöglich, weil dabei die modernen Bildungsfächer — neuere Sprachen, Naturwissenschaften, Zeichnen — zu kurz kommen und kein Gebildeter heute ohne deren Kenntnis auskommen kann. Die formale Bildung, die man früher stets in das Treffen führte, kann, wie oben erwähnt wurde, nicht mehr als ihre alleinige Wirkung in Anspruch genommen werden; die materiale, inhaltliche aber läßt sich zum größten Teile auch aus Übersetzungen und guten Bearbeitungen erwerben. Die Pflege der neueren Sprachen wird zunächst durch den Verkehr und den darauf beruhenden Volkswohlstand gefordert. Dadurch sollte auch zunächst ihre Wahl bedingt werden, die für den deutschen Süden das Französische, für den

Norden das Englische, für Österreich und die Alpengebiete das Italienische, Ungarische oder Slowenische bevorzugen wird. Freilich müssen für den Unterricht auch noch andere Rücksichten maßgebend sein, vor allem auch die Literatur und die geistigen Einflüsse, die von den Nachbarländern geübt worden sind. Diese sind für die drei erstgenannten Sprachen ziemlich gleichwertig, für Slawisch und Ungarisch nicht. Auch die phonetischen und grammatischen Verhältnisse, die Übung von Ohr und Zunge sind dabei nicht ohne Wert; an Klarheit und Logik des Gedankenausdrucks übertrifft die französische Sprache alle. Zur Zeit sind Französisch und Englisch die verbreitetsten neueren Fremdsprachen im Unterricht, da sie auch dem gesamten Mädchenschulwesen zukommen.

II. Das Leben eines Volkes stellt sich in seiner Geschichte und in seinen Einrichtungen dar, gleichviel ob diese dem staatlichen, gottesdienstlichen oder privaten Leben angehören. Will man seine Sprache und Literatur verstehen, so muß man auch seine Geschichte und Einrichtungen kennen. Es ist somit untrennbar von dem Sprachunterricht der geschichtliche und die Einführung in die Lebenseinrichtungen der wichtigsten Kulturvölker. Noch wichtiger ist dieser Unterricht für die sittliche Bildung. „Jedem hat die Geschichte etwas Wichtiges zu sagen“ und in jedem soll sie das Bewußtsein der Pflicht erwecken, „dem kommenden Geschlechte die Schuld zu entrichten, die er dem vorhergegangenen nicht mehr abtragen kann.“ Die aus dem Umgange erwachsene Teilnahme an den Mitlebenden wird zum Interesse an dem geistigen Leben, Denken und Wissen der Vorzeit, und die eigenen Lebensanschauungen werden bereichert und berichtigt durch die Erkenntnis derjenigen, die von den größten Geistern früherer Zeiten literarisch niedergelegt worden sind. Bei den modernen Völkern sind diese Gebiete meist zu kompliziert und zu schwer verständlich, um schon der Jugend in den Schulen zugeführt zu werden. Man wird sich in den Volksschulen durchaus auf die Grundzüge der deutschen Geschichte beschränken müssen, die auch bei den höheren überwiegt, und neben der nur Verwandtes und Beeinflußendes aus der Geschichte anderer Völker zur Behandlung gelangen kann. Dagegen können bei den Völkern der alten Welt, vor allem bei Griechen und Römern, die Grundformen und Gesetze staatlicher und gesellschaftlicher Entwicklung ohne große Schwierigkeit zur Entfaltung gelangen, an den Realschulen mit anderen Sprachen wird selbstverständlich die französische und englische Geschichte einen breiteren Raum beanspruchen müssen. Bei dem Geschichtsunterricht bietet sich, freilich nur sparsam, auch die Möglichkeit, die Jugend mit der Grundrichtung wissenschaftlicher Tätigkeit, die Herleitung aus Quellen bekannt zu machen. Überall muß aber das Ziel sein, durch das Studium fremder Geschichte die des eigenen Volkes besser und tiefer zu verstehen.

Das Werden und Wachsen, die Entwicklung und die Individualität der Völker werden zu einem bedeutenden Teile bedingt durch die Erdräume, in denen sie sich befinden. Das elementare Verständnis in dieser Richtung zu schaffen, kommt der Geographie zu, die in dieser Hinsicht eine ebenfalls historische Disziplin ist. Da es aber keine wahre Heimat- und Vaterlandsliebe geben kann ohne Kenntnis der Heimat und des Vaterlands, so hat dieser Unterricht zunächst deren Kenntnis, so weit es geht, durch eigene Anschauung (s. Art. Heimatkunde) zu vermitteln, und hier liegt sein bedeutendes didaktisches und ethisches Moment. Nach dem angeschauten Bilde der Heimat formt der kindliche Geist mit Hilfe der Phantasie das nicht anschaulich zu gewinnende der Formen, in die ihn der Unterricht auch führen muß; denn die Heimat des Menschengeschlechts ist die ganze Erde; dadurch wird die Ausdehnung des geographischen Wissens über diese als berechtigt erwiesen. Ja die mathematisch-physikalische Geographie reicht als Heimatskunde sogar über diese Grenze hinaus.

b) Die Naturwissenschaften und die Mathematik. Die Geographie kann ihre Aufgabe nicht erfüllen, wenn sie nicht in erster Linie Naturwissenschaft ist; denn die Bedeutung und Wirkung der Erdoberfläche, des Luftmeeres, das sie umgibt, der Stoffe, die sie zusammensetzen, des Wassers, das einen großen Teil der Erde erfüllt, auf Menschen, Tiere und Pflanzen kann nur mit Hilfe der Naturwissenschaften erfaßt und verstanden werden. Wegen ihrer doppelten Beziehungen

zu den Geisteswissenschaften hat Herbart die Geographie eine assoziierende Wissenschaft genannt. So leitet die Geographie über zu den beschreibenden Naturwissenschaften und zur Physik und Chemie (Allgemeine Naturwissenschaft). Die eigenartige Entwicklung der Naturwissenschaften fordert überwiegend das induktive, d. h. das von der Erfahrungstatsache ausgehende Denken. Die Einführung in diese Fächer wird stets von der reinen Sinnesanschauung (Beobachten, Experimentieren, Zerlegen) ausgehen müssen, während die ebenfalls zum Teil sinnliche Anschauung des Sprachunterrichts bereits mit logischen Prozessen und Denkvorstellungen stark durchsetzt ist. Dadurch ist der Unterricht in der Naturkunde vor allem befähigt, das Interesse am Mannigfaltigen und am Wechsel der Erscheinungen hervorzurufen, deren Wirkung auf das Leben des Menschen aufzuweisen, zugleich aber auch, da die gleichen Anschauungen und Vorstellungen oft wiederkehren, die zur Festigkeit nötige Übung zu verleihen und durch Vergleichung, Kombination, systematische Zusammenfassung und Entwicklung von Gesetzen, sowohl die logischen wie die ästhetischen Prozesse zu fördern. Diese letztgenannten entstehen eben durch das Leben des Menschen mit der Natur, die er mit seiner eigenen Empfindung erfüllt und belebt. Daß auch die Naturkenntnis auf das religiöse Gefühl fördernd einwirken kann, bedarf keiner weiteren Ausführung; doch muß hier die Klippe einer unwahren Teleologie vermieden werden.

Der Unterricht in den Naturwissenschaften bedarf des mathematischen zu seiner Ergänzung. Zählen, Messen, Wägen können diese nirgends entbehren, und manche ihrer Zweige beweisen die empirisch gefundenen Gesetze durch mathematisches Verfahren und sprechen diese selbst in mathematischer Form aus. Auch die Geographie braucht die Mathematik teils für die Konstruktion von Figuren, welche die Aneignung des geographischen Bildes erleichtern, teils für das Verständnis der Größen- und Distanzverhältnisse, teils für die Reduktion der geographischen Darstellung; besonders physische Geographie und Astronomie sind ohne Mathematik undenkbar. Auch im praktischen Leben ist die Mathematik vom einfachen Rechnen und Zählen des täglichen Verkehres bis zu den großartigen finanziellen, technischen und Handelsunternehmungen, Grundlage und Voraussetzung. Die unmittelbare geistige Bildung, die die Mathematik selbst verleiht, bezieht sich zwar nicht ausschließlich, aber doch vorwiegend auf die Verbindung der Vorstellungen durch das Denken, das oft die Phantasie zu Hilfe ruft, während die formale Seite und damit die Anregung der ästhetischen Prozesse dem Zeichnen zufällt. Als ein für sich fortentwickelter Zweig der Logik ist sie besonders geeignet, in die verschiedenen Methoden formaler Untersuchung und logischen Denkens einzuführen. Von der Wirkung der sprachlich-logischen Bildung hat sie die Ausnahmslosigkeit ihrer Gesetze und damit die Klarheit und Sicherheit der Schlüsse voraus. Und wenn sie allerdings zunächst nur den mathematischen Verstand bildet, so erweist sich doch die Notwendigkeit, stets das eine nur richtige Resultat zu finden, als eine Erzieherin zur Gründlichkeit, die sich auch auf anderen Gebieten förderlich erweist.

Natur und Geschichte sind die Gebiete, an denen sich die religiösen Gefühle natürlich und intensiv entwickeln lassen; diese Aufgabe fällt somit eigentlich dem gesamten Unterricht zu. Wenn daneben noch ein besonderer Religionsunterricht für nötig erachtet wird, so wird dies damit begründet, daß der übrige Unterricht nicht in der Lage sei, die biblische Geschichte und die Kirchengeschichte oder auch den positiven Lehrinhalt der einzelnen Religionen und Konfessionen in ausreichendem Maße oder im Zusammenhang zu überliefern. Dieser Religionsunterricht im engeren Sinne hat aber jedenfalls die Aufgabe, den übrigen Unterricht und dessen für ihn brauchbare Ergebnisse überall zur Verknüpfung und Verbindung der Vorstellungen heranzuziehen; ihm selbst aber fällt als besondere Leistung deren Einreihung in die religiösen Vorstellungsverbindungen zu, um sie dadurch vor dem Verlorengehen zu bewahren und sie, soweit es möglich ist, in religiöse Gefühle umzusetzen. Dazu kann er aber die Mitwirkung der Eltern und auch der gesamten Umwelt nicht entbehren, und darin liegen für ihn oft unüberwindliche Schwierigkeiten.

Philosophie wird heute, hauptsächlich infolge des Streites der Systeme, meist

nicht mehr als besonderer Unterrichtsgegenstand in den Schulen behandelt; in Österreich dagegen ist dies noch Regel. Was an logischem, ethischem und psychologischem Wissen erforderlich ist, kann und muß an der Schriftstellerlektüre, im Geschichtsunterricht, in Mathematik und Naturwissenschaften, endlich in der Religionsstunde durch die Mitarbeit der Schüler erworben werden; ob dies in besonderen Stunden zusammenfassend geschieht, ist gleichgültig. Die Hauptsache bleibt in beiden Fällen, daß irgendwo im letzten Jahre eine Zusammenfassung des erworbenen Kenntnisstoffes eintritt. Ein ethischer Unterricht an Stelle des konfessionellen Religionsunterrichts ist in Frankreich, in Japan, in Amerika, teilweise in der Schweiz u. a. eingerichtet; in Deutschland und Österreich ist dafür nur in kleinen Kreisen Stimmung vorhanden.

c. Die Fertigkeiten. Dazu zählt man Turnen und Spielen, Zeichnen, Schreiben und Handfertigkeit und zum Teil auch Singen. Der Turnunterricht hat zwar in erster Linie die Ausbildung des Körpers zur Aufgabe, aber er greift in seinen Wirkungen auch auf das seelische Gebiet über. Denn er vermag die Selbstbeherrschung und die Beherrschung der Glieder durch Übung auf körperlichem Gebiete wirksam zu machen, und namentlich in der Zeit der Entwicklung des Geschlechtstriebes kann eine verständige körperliche Übung eine wirksame Ableitung schaffen. Auch sind Sicherheit der Bewegung, Kraft und Gewandtheit, Mut im äußeren Handeln, Entschlossenheit und Selbstvertrauen zum Teil Wirkungen eines gut geleiteten Turnunterrichts. Für die einzelnen Übungen ist verständige Beurteilung nicht zu entbehren, und die ästhetische Seite erhält dadurch Förderung, daß nicht nur freie Verfügung über die Glieder gewonnen, sondern auch die Gewohnheit anerzogen wird, bei allen Bewegungen ein schönes Ebenmaß zu beobachten und jene selbst mit Anmut auszuführen. Noch wertvoller im pädagogischen Sinne ist das Spiel, da sich in ihm das Innere der Kinder am unverhülltesten und am umfangreichsten kundgibt, es außerdem zu geselligem und gesellschaftlichem Sich-dulden und -ertragen erzieht und so am wirksamsten und sichersten an der Unterdrückung der Selbstsucht mitarbeitet. Die verbreitete Ansicht, daß körperliche Tätigkeit ein Gegengewicht gegen die geistige biete, ist nur mit großer Beschränkung richtig und gilt eigentlich nur von dem Spiel. Denn unser jetziges Schulturnen erfordert fast ebensoviel geistige Anstrengung (Aufmerksamkeit) als der Schulunterricht, setzt also dessen geistige Anspannung fort. Starke körperliche Anstrengung ist aber keine Erholung, wenn geistige Arbeit Ermüdung herbeigeführt hat. Das Turnen kann also nur bei großer Vorsicht als ein Gegengewicht gegen geistige Anstrengung betrachtet werden. (Vgl. Art. Turnen und Spiel.)

Das Zeichnen bildet das Auge und die Hand und erzieht zum richtigen Sehen, sowie zur richtigen Wiedergabe des Gesehenen. Soll es aber seine Aufgabe erfüllen, so muß nach Körpern gezeichnet werden, wobei das Ornamentzeichnen ganz in den Hintergrund zu treten hat (s. Zeichnen). Ein richtig erteilter und mit dem übrigen Unterricht in Verbindung gesetzter Zeichenunterricht kann für die künstlerische Erziehung der Jugend am meisten tun. Der Elementarunterricht müßte mit Zeichnen, nicht mit Schreiben beginnen. Ohne dieses ist freilich eine höhere geistige Bildung gar nicht denkbar und Mangel an Gewandtheit in der Technik des Schreibens beeinflußt die Schnelligkeit und den Zusammenhang der Gedankenentwicklung in ungünstiger Weise.

Der Handfertigkeitsunterricht wird heute von den einen über-, von den anderen unterschätzt. Das beliebte Schlagwort von der Ausgleichung der sozialen Gegensätze muß auch hier als Grund herhalten, hat aber so wenig Beweiskraft, wie sonst vielfach. Auch die Annahme, daß durch ihn „der Gedanke an die wichtigen Kulturfortschritte geweckt werde, die auf dem Wege der Verarbeitung der Stoffe zu irgend welchen durch das Bedürfnis des Lebens nahe gelegten Zwecken der Menschheit gelungen sind“, trifft nicht zu, außer wenn ein besonderer Hinweis darauf erfolgt; dieser kann aber in jedem Unterricht erfolgen. Man kann zugeben, daß dabei die Hand geübt wird; aber in der Regel geht diese Übung bald wieder verloren, wenn nicht der künftige Beruf oder die Rücksicht darauf zu deren Fortsetzung Veranlassung gibt. Wie weit der Formensinn dadurch gefördert wird, läßt sich weder allgemein

entscheiden, noch sind dafür die nötigen Erfahrungen vorhanden. Hygienisch wird er zwar auch als Gegengewicht gegen geistige Arbeit gepriesen, aber daß er sich im Schulunterricht als solches erweisen würde, ist mehr als zweifelhaft. Die Lehrerwelt der Volksschule, die daran zunächst beteiligt ist, steht ihm geteilt gegenüber; die größere Zahl ist zur Zeit gegen seine Aufnahme in die Schule. (S. Art. Handfertigkeitsunterricht.)

Der Gesangunterricht steht herkömmlich in den Lehrplänen der Volksschule und der höheren Schule. Aber tatsächlich ist er nur dort ein allgemeines Bildungsmittel, während er hier nur eine kleine Minderheit erfaßt. Wo er allgemeines Bildungsmittel sein kann, ist er wertvoll durch die Ausbildung des Gehörs, für die Förderung des ästhetischen Vorstellungsverlaufs und selbst für die Entwicklung der sittlichen und religiösen Gefühle.

Literatur: Willmann, Didaktik, 2 Bde., 2. Aufl. 1894. 1895. — Schiller, Handb. d. prakt. Pädag., 3. Aufl., §§ 18 u. 19. — v. Sallwürk, In dem Reinschen Enzykl. Handb. 1, 425. — Toischer W., In Baumeisters Handb. d. Erz. u. Unterr-Lehre höh. Schulen, 2. Bd., 1. Abt., München 1896. — Rein, Pickel u. Scheller, Theorie u. Praxis d. Volksschulunterr., 8 Bde. — Döring A., Handb. d. menschl.-natürl. Sittenlehre für Eltern u. Erzieher. Stuttgart 1899. — Frick O., Lehrprob. u. Lehrgänge 28, 1. 15. — Kern H., Grundriß d. Pädag. Kap. 2, §§ 18—26. — Paulsen, D. Realgymn. u. d. humanist. Bild. Berlin 1889. — Zopf W., Ztschr. f. d. Gymn.-Wesen 35, 417; 36, 234; 37, 92. — Ders., Der naturw. Gesamtunterr. Breslau 1887. — Vaihinger H., Naturf. u. Schule. Köln 1889. — Götze W., D. Handarb. im Dienste d. Schule. Leipz. 1894. — Dörpfeld W., Der didaktische Materialismus. Bd. 2 d. Gesamtausg. seiner Schriften.

Herm. Schiller †.

Der Bildungswert der modernen Sprachen.*) Die modernen Sprachen (französisch, englisch, italienisch) verdanken ihre Aufnahme in die Lehrpläne der höheren Schulen (Mittelschulen) außer utilitarischen Gründen hauptsächlich der ihnen innewohnenden Eignung als hervorragende Bildungsmittel. Sie sind insbesondere an den Realgymnasien und lateinlosen Realschulen dazu berufen, im Vereine mit den anderen humanistischen Disziplinen die ästhetische und ethische Ausbildung der Schüler zu ergänzen und zu vervollkommnen und speziell an der Realschule das hervorragendste Mittel grammatisch logischer Schulung zu sein. Diese ihnen zugedachte Bestimmung sind sie auch vollends zu erfüllen im stande. Die Voraussetzungen hiezu sind nicht allein dadurch gegeben, daß sie wissenschaftlich erforscht sind und von einem an der Universität herangebildeten Lehrerstand vertreten werden, sondern insbesondere dadurch, daß ihnen alle Merkmale anhaften, die von einem pädagogisch-didaktischen Mittel zur Erreichung allgemeiner Bildung verlangt werden. Die Gleichwertigkeit der modernen Sprachen mit den klassischen als Bildungsmittel wird zwar in neuerer Zeit ebenso oft zugegeben als bestritten, indessen liegt es nahe, daß der Bildungswert der beiden Gattungen von Sprachen ihrem Charakter entsprechend auf verschiedenen Gebieten liegt und in verschiedener Weise zu tage tritt. Wo hier ein Plus zu verzeichnen ist, ist dort ein Minus festzustellen und umgekehrt. Ein bloß äußerlicher Vergleich ist nicht im stande, die Frage endgültig zu entscheiden, ein innerer aber wegen des subjektiven Wertmaßes, das je nach der Ansicht über Bildungszweck und Bildungsideal notwendig wechselt, schlechterdings unmöglich.

Es lassen sich demnach für den Bildungswert der modernen und der klassischen Sprachen im allgemeinen eine Menge von Argumenten anführen, die in unzweideutiger Weise die hohe und vornehme Bedeutung dieser verschiedenen Sprachen als Bildungsmittel dartun, ohne daß objektiv der höhere Wert einer der beiden Gruppen nachweisbar wäre. Geistes-, Herzens- und Charakterbildung, wie solche die höheren Schulen anstreben, lassen sich aus beiden in unübertrefflicher Weise gewinnen. Die Wirkung des Studiums der modernen Sprachen — nur von diesen soll weiterhin die Rede sein — liegt vornehmlich

*) Anm. Der Herausgeber kann sich zwar nicht in allen Punkten mit der vom Herrn Verf. gebotenen Darstellung des Bildungswertes der modernen Sprachen, namentlich wo dieser mit dem der klassischen Sprachen abgewogen wird, einverstanden erklären, glaubte aber doch die von reinem Interesse diktierten Darlegungen unverkürzt zum Abdruck bringen zu sollen

auf drei Gebieten: auf intellektuellem, auf ethischem u. auf ästhetischem.

Der **Abstand** der modernen Sprachen von der Muttersprache ist groß genug, um eine weitgehende Umbildung des Sprachbewußtseins hervorzubringen. Diese Umbildung vollzieht sich durch Reflexion, d. i. durch den Vergleich der fremden Sprache mit der Muttersprache. Das reflektierte Sprachbewußtsein wird besonders ausgebildet. Es vermag den Gedanken aus der sprachlichen Verkörperung herauszuheben und die sprachlichen Mittel zur Verfügung des Gedankens bereit zu halten. Die hiezu notwendige Übung gewinnt der Geist, indem er stufenweise mit Erscheinungen der fremden Idiome bekannt gemacht wird. Schon die große Zahl der in den modernen Sprachen vorhandenen, unserer Muttersprache fehlenden Laute bildet beim Anfangsunterricht einen Gegenstand schwieriger Gehörsunterscheidung und der Anspannung voller Aufmerksamkeit. Die Angewöhnung einer richtigen Aussprache und die Erreichung einiger Fertigkeit im Sprechen erfordert den Aufwand physischer, geistiger und moralischer Kräfte. Lebende Sprache will lebendig nachgebildet werden: damit ist eine Disziplin des Ohres und der Zunge gegeben und ein Gebiet der Fertigkeit eröffnet, wofür die toten Sprachen nichts Analoges besitzen. Durch die Einsicht in die von der Aussprache verschiedene Orthographie wird der historische Sinn geweckt und das Verständnis der Begriffe vertieft. Der unvergleichlich reiche und umfassende Wortschatz der modernen Sprachen, der einem ins Ungemessene gehenden Zuwachs der Begriffswelt entspricht, nötigen dazu, auf die feineren Begriffsunterschiede der Wörter, besonders der Synonyma, einzugehen und deren Differenzierung und Nüanzierung vorzunehmen. Und wenn auch die Begriffswelt in den modernen Sprachen sich sprachlich vielfach mit jener der Muttersprache deckt, so ist doch ihr Phrasenschatz ein sehr verschiedener. Um die Redewendungen richtig zu verstehen und anzuwenden, müssen sie vom Konventionellen und Willkürlichen entkleidet und auf ihre logische Reinheit gebracht werden, was nicht allein den Verstand ausbildet, sondern auch Realkenntnisse vermittelt, denn in den Redewendungen offenbart sich besonders die Volksseele. In der Wortbildung, die in jeder der modernen Sprachen individuell entwickelt erscheint, wird der Studierende mit abgestorbenen und lebendigen Suffixen bekannt gemacht, deren Bedeutung ihm durch Vergleichung klar wird; besonders reich an eigenartigen und kräftigen Mitteln ist hierin das Englische. Das Formensystem der modernen Sprachen ist verhältnismäßig einfach, was ihrem analytischen Charakter entspricht; indes verfügt das Französische noch über ein reichhaltiges Formenschema beim Verb. Der Umstand, daß viele Formen der gleichen Sprache sich decken, macht es umso schwieriger, das Beziehungsverhältnis der Wörter zu einander zu ermitteln, was sich bei der Übersetzung besonders geltend macht. Nicht die Menge der Formen einer Sprache an sich ist bildend, sondern die Erkenntnis, welcher Mittel sich eine Sprache zum Ausdruck der verschiedenen grammatischen Verhältnisse bedient. Das reichste Feld für formale Schulung gibt die Syntax. In allen modernen Sprachen bietet der Gebrauch des Artikels, des Pronomens und der Präpositionen, ferner die Anwendung der Tempora und Modi eine solche Fülle von Gelegenheiten und Zwangslagen, scharfe Distinktionen zu machen, daß durch die Übung in diesen Operationen die Denkkraft unvergleichlich gestärkt und die Einsicht in den äußeren und inneren Bau der Sprache mächtig gefördert wird. Auch die Gesetze der Wortstellung sind für die sprachlich-logische Bildung fruchtbar zu machen. Die modernen Sprachen zeigen das Bestreben, die Wortstellung für grammatische Zwecke zu benützen, wodurch Einfachheit und Klarheit gewonnen wird, was auf den Stil von größtem Einflusse ist. Daß eine nachahmende Beschäftigung mit der französischen und englischen Prosa eine wertvolle Rückwirkung auf die schriftliche Handhabung der Muttersprache üben können, um hier von Schwerfälligkeit, Lässigkeit und Undurchsichtigkeit zu bewahren, wird wohl von jedem Kenner als richtig anerkannt werden. Selbst der Gebrauch der Interpunktion hängt in der Abweichung von der deutschen so nahe mit der Eigenart der modernen Fremdsprachen (besonders der Französischen) zusammen, daß eine richtige Anwendung derselben ohne innere Sprachauffassung nicht möglich ist.

Alle erwähnten Eigenschaften der modernen Sprachen treffen in ihrer Gesamtwirkung bei der Übersetzung zusammen, die einen mehr bei der Übersetzung der Fremdsprache in die Muttersprache, die anderen mehr bei der Hinübersetzung. Das Übersetzen besteht in dem Hin- und Widerschreiten vom einzelnen zum ganzen, aus dem Deuten des Sinnes aus den Worten und der Worte aus dem Sinne. Dabei muß, der Übersetzende eine Reihe von Inhalten gleichzeitig im Bewußtsein behalten, er wird zur Selbsttätigkeit angehalten und bekommt Aufgaben von stets wachsender Schwierigkeit (Willmann). In bezug auf Ausbildung und Kräftigung des Geistes kommt dieser Übung im Übersetzen kaum eine andere gleich. Beim Übersetzen kommt aber nicht allein die Schwierigkeit des einzelnen Satzes in Betracht. Wichtiger noch und geistbildender ist es, sich in die Abfolge einer ganzen Gedankenreihe, eines ganzen Werkes zu finden, wobei es von geringerer Bedeutung ist, ob die sprachliche Form etwas größere oder geringere Schwierigkeiten bietet. Aus der Lektüre überhaupt, im Zusammenhang mit einer guten Übersetzung und mit daran sich knüpfenden Sprechübungen werden beim Unterricht der modernen Sprachen die die geistige Kraft bildenden Elemente, welche die sogenannte formale Bildung ausmachen, gezogen. Übersetzen und Sprechen, beide Teile erfordern von Seite des Schülers einen ungeheuren Aufwand von Fleiß, Hingebung, Ausdauer und Gewöhnung, und in diesen moralischen Wirkungen liegt vielleicht noch der größere Vorteil für die Jugend und den Staat als in den intellektuellen Wirkungen, denn erstere gestalten den Charakter, letztere den Geist. Arbeit und Gewöhnung schaffen im Menschen das Bedürfnis, gut und sittlich zu sein. Diese Ziele und diese Wirkungen werden durch das Sprachstudium ohne besondere Veranstaltungen erreicht, und sie fallen bei richtiger Methode als Früchte der geistigen Betätigung und moralischen Willensbeherrschung ab. Der Unterricht in den modernen Sprachen hat aber neben und mit der Ausbildung des Geistes die Aufgabe, in die Literatur der fremden Kulturvölker einzuführen, und setzt dadurch seinem Werke die Krone auf. Durch die Lektüre ist der fremdsprachliche Unterricht im stande, zur sittlich-ästhetischen Bildung der Jugend sehr viel beizutragen. Für die Auswahl der Lektüre bildet die Rücksicht auf diese Aufgabe den vornehmsten Standpunkt.

Die modernen Literaturen sind so reich an sittlich wertvollen und zugleich vollendet schönen Erzeugnissen, daß es nicht schwer fällt, daraus eine für die Schule passende Auswahl zu treffen. Es wird doch niemand im Ernst behaupten wollen, daß die deutsche, französische, englische und italienische Literatur in ihren Meisterwerken, besonders was Gedankenfülle und Gedankenhöhe anbelangt, der römisch-griechischen Literatur nachstehe. Manche griechischen Meisterwerke mögen in ästhetischer Hinsicht alle bisher vom Menschengeist hervorgebrachten Literaturwerke überragen, die Kenntnis der klassischen Literatur mag den Zusammenhang der alten mit der modernen Kultur besser und gründlicher vermitteln, als der bloße Geschichtsunterricht und seine mächtigen Gehilfen, die bildliche Darstellung und die Übersetzungen, es zu tun im stande sind, aber es ist eine ebenso vornehme Aufgabe der höheren Schulen, in die genaue Kenntnis der Gegenwart einzuführen und das Werden der Kultur teilnehmend zu beobachten, wenn schon beide Ziele in gleich intensiver Weise an ein und derselben Schule nicht zu erreichen sind. Reiche Geistes- und Herzensbildung mit ihrer Wirkung auf die Formung des Charakters ist aus den alten und neuen Literaturen in gleicher Weise, wenn auch auf verschiedenem Wege zu gewinnen; das rein Menschliche lernt der Schüler in beiden kennen, das Gute und Schöne übt hier wie dort seinen Einfluß und reizt ihn zur Nachahmung. Dieser Bildungswert, den das Studium der Literaturwerke vermittelt, steht höher als die rein grammatisch-logische Schulung. Durch die in der französischen, englischen und italienischen Lektüre erfolgenden Hinweise auf die vielfachen Wechselbeziehungen der modernen Literaturen wird besonders der Unterricht in der deutschen Literatur befruchtet. Der Einfluß der modernen Kulturvölker auf das heimische Geistesleben und auf unsere nationalen Dichter ist nicht geringer anzuschlagen als jener der altklassischen Literaturwerke. Auch die philosophische Betrachtung kann bei der Lektüre eines

Pascal, Voltaire, Rousseau, Bacon, Hume, Spencer etc. geübt werden. Endlich macht sich auch der materielle Wert der Kenntnis der modernen Sprachen fast bei jedem Berufe fühlbar. Ohne sie ist ein geregelter und gründlicher Betrieb einer Wissenschaft, die internationales Gut ist, kaum mehr denkbar. Das Französische ist außerdem die Sprache der Diplomatie, das Englische geradezu die Weltsprache. Ohne die Kenntnis der modernen Kultursprachen würden wir in den Geist gerade derjenigen Völker, mit welchen wir in regem geistigen und materiellen Wechselverkehr und Wettbewerb stehen, nicht eindringen. Es ergibt sich daher von selbst die Notwendigkeit, daß die gebildeten Stände des Staates, die Führer des Volkes sein wollen, imstande seien, auf Grund ihrer Kenntnisse der modernen Sprachen aus erster Hand und verständnisvoll die Geistesprodukte der gegenwärtigen führenden Kulturvölker zu übernehmen und zu beurteilen. Die Gesamtheit der angeführten Gründe läßt den Bildungswert und die Bedeutung der modernen Kultursprachen zur Genüge erkennen und aus der reichen Literatur, die über den Gegenstand handelt, seien insbesondere folgende Schriften und Werke hervorgehoben:

Literatur: Ackermann E., Die formale Bildung. Langensalza 1889. — Gabelentz G. von der, Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse. Leipzig 1891. — Hummel F., Dr., Der Wert der neueren Sprachen als Bildungsmittel. Weimar 1879. — Jodl Fr., Lehrbuch der Psychologie. Stuttgart 1896 (X. Kapitel). — Körting G., Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen. Heilbronn 1882. — Koschwitz E., Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. Zs. f. französ. und engl. Sprache, I. Bd. 1902. — Lichtenheld A., Das Studium der Sprachen, insbesondere der klassischen, und die intellektuelle Bildung. Wien 1882. — Loos J., Material und formal. Prag 1885. — Mach E., Der relative Bildungswert der philosophischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer. Leipzig 1886. — Messer A., Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preußischen Gymnasialwesens von 1882 bis 1901. Leipzig und Berlin 1901. — Derselbe, Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprachunterricht. Berlin 1900. — Münch W., Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen (S. 167, 203, 261, 277). Berlin 1896. — Derselbe, Über Menschenart und Jugendbildung (S. 107, 235, 274). Berlin 1900. — Derselbe, Geist des Lehramts (S. 67, 253, 258, 334, 437, 450). Berlin 1903. — Münch W. und Glauning Fr., Didaktik und Methodik des französischen und englischen Unterrichts (V. S. 3—10; 27 bis 35, 41 bis 43. VI. S. 6, 25 bis 40, 49). München 1895. — Ohlert, Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts. Hannover 1893. — Derselbe, Das Studium der Sprachen und die geistige Bildung. Berlin 1899. — Paulsen Fr., Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. Berlin 1889. — Plank H., Das Lateinische in seinem Rechte als wissenschaftliches Bildungsmittel. Wiesbaden 1890. — Rust W., Die Oberrealschule als humanistische Bildungsanstalt, Monatsschrift für höhere Schulen II. Jahrg. S. 619. — Schaefer C., Der formale Bildungswert des Französischen; Sonderabdruck aus den Verhandlungen der 40. Versammlung deutsch. Philologen und Schulmänner in Görlitz. Braunschweig 1890. — Schipper J., Alte Bildung und moderne Kultur. Wien und Leipzig 1901. — Schmeding G., Die klassische Bildung der Gegenwart. Berlin 1885. — Schwalbe B., Über den Bildungswert der Naturwissenschaften im Vergleich mit den fremden Sprachen. Zeitsch. f. Realsch. 1893. — Seeger A., Der Bildungswert der modernen Sprachen und die Berechtigungsfrage der Realschule. Wien 1903. — Tendering F., Die logisch schulende Kraft der französischen Grammatik, Festgabe für W. Förster, 1902. — Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 6. bis 8. Juni 1900. (S. 17, 20, 33, 105, 114, 124, 298). Halle a./S. 1902. — Völcker, Über die sprachlich logische Schulung des Französischen. Halle 1897. — Waetzoldt St., Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer. Berlin 1892. — Willmann O., Didaktik als Bildungslehre (I. S. 407; II. S. 20, 57 bis 77, 91 bis 140, 413, 551, 556). Braunschweig 1903. — Wundt H., Völkerpsychologie II. Bd. Die Sprache. Leipzig 1900. — Zvetina F., Was ist eine moderne Sprache? IV. Programm der Staatsrealschule in Teschen 1876/1877.

Wien. *Al. Seeger.*

Biographien im Unterricht. Eine Biographie ist die Darstellung der äußeren Lebensschicksale und der inneren Entwicklung eines Menschen. Der Biograph schildert das Leben eines Menschen von

der Geburt bis zum Tode. Er sucht die Eigenart, den Charakter und die Wirksamkeit seines Helden aus der geographischen Beschaffenheit der Heimat und aus dem mehr oder minder starken Einfluß zu erklären, den äußere Lebensverhältnisse, die Abstammung, die Eltern, Geschwister, Freunde und Feinde, die Zeit und ihre Kultur sowie geschichtliche Ereignisse auf ihn genommen haben. Die Lektüre oder die schulgemäße Behandlung von Biographien namentlich edler und hervorragender Menschen ist von großem pädagogischen Werte. Denn eine Biographie ergänzt den für alle Erziehung so wichtigen Umgang eines heranwachsenden Menschen. Sie bietet ihm nachahmungswerte Beispiele ernsten Strebens, treuer Pflichterfüllung, von Beharrlichkeit, Ausdauer, Mut, gemeinnützigem, hingebungsvollem, selbstlosem Wirken. Ein Zögling, der sich in eine gut und ansprechend dargestellte Lebensbeschreibung vertieft, bildet und läutert sein sittliches Urteil; sie wird ihm zu einer wichtigen Schule der Gesinnung und des sittlichen Handelns, zu einer reichen Quelle der Begeisterung. Die Biographie ist im erziehenden Unterricht ein unentbehrliches Mittel der Charakterbildung.

Eine weitgehende Verwendung findet die Biographie im Religions- und Geschichtsunterricht. Denn gewaltige und überlegene Persönlichkeiten sind die Träger des geschichtlichen Fortschritts. Nicht nur ihre Bedeutung, sondern auch die Forderung der Anschaulichkeit gebietet, daß dem Schüler von ihrer Entwicklung, ihrem Aussehen und ihren Lebensgewohnheiten soviel erzählt werde, als nur mit Aussicht auf Verständnis vermittelt werden kann. Er soll von den führenden Persönlichkeiten nicht nur schwanke und oberflächliche Anschauungen als von „guten", „weisen", „großen" Männern aus der Schule ins Leben nehmen, sondern ihre Bilder sollen mit solcher Kraft und Eindringlichkeit erzeugt werden, daß sie eine nachhaltige Wirkung ausüben. Das kann ohne fleißige Heranziehung der Biographie oder doch mindestens biographischer Mitteilungen, der historischen Anekdoten gelegentlicher Äußerungen und Aussprüche eines Helden nicht geschehen.

So wichtig deshalb die Biographie im Geschichtsunterricht ist, so wenig darf sie vorangestellt und etwa für den Entwurf eines Lehrplanes in der Weise maßgebend sein, daß der Unterricht lediglich eine Reihe von Lebensbeschreibungen böte. Denn es ist nicht ganz richtig, daß das Interesse der Jugend, wenn es sich auch an das sinnlich einzelne hält, zuerst nur an den Personen haftet. Es wendet sich vielmehr von vornherein der Tat zu. „Schlachten interessieren den Knaben, auch wenn er den Namen der Feldherrn nicht weiß, und bei großen gewaltigen Bauwerken denkt der Knabe seinem Anschauungskreise nach gewiß mehr an den ausführenden Arbeiter, als an den, welcher die Idee dazu angegeben; darnach, was Leonidas früher getan, fragt er gewiß nicht, wenn er von seinem Heldentod in den Thermopylen hört. Wäre aber auch die Behauptung, daß die Anschauungsfähigkeit an die Personen sich knüpft, begründet, so wäre es pädagogisch nicht allein gerechtfertigt, sondern sogar geboten, das Interesse und die Anschauung zu erweitern und auf anderes zu richten." (R. Dietsch im Artikel „Geschichte" in Schmids Enzyklopädie S. 880.) Vor allem wendet sich Willmann gegen die biographische Stoffanordnung in der Geschichte. „Es sollte schon stutzig machen," sagt er (der elementare Geschichtsunterricht S. 82), „daß in der Geschichtsschreibung die Biographie eine späte Erscheinung ist; die älteste Geschichtsschreibung, die aus dem Geschichtenerzählen erwächst, weiß von ihr nichts. Die Geschichten stellen Vorgänge und als ihren Hintergrund Zustände dar: erst viel später erwacht der Gedanke, die Personen zum Mittelpunkt der Darstellung zu machen. Naturgemäß gleitet das Interesse von den Vorgängen auf die handelnden Personen und man kann allenfalls eine Darstellung der ersteren durch Biographien erweitern, aber nicht umgekehrt Biographien durch Nachträge über Ereignisse und Zustände. Die naive Geschichtsschreibung hat ein lockeres Gefüge; die Episode, das Kind der Geschichtenfreude, ist bei ihr heimisch; die biographische Darstellungsweise ist die denkbar straffste, weil sich bei ihr alles um eine Person gruppiert. Diese Umstände eignen sie wenig für den ersten Geschichtsunterricht. Dazu kommt ferner, daß das den Unterricht durch helle Farben be-

lebende **Detail**, wie es der jugendlichen Auffassung angemessen ist, durchaus nicht gerade in den Lebensbeschreibungen großer Männer zu finden ist. Viele von Herodots wirksamsten Geschichten handeln von untergeordneten Personen, so daß man diese entweder zu biographisch zu verherrlichenden Helden aufblasen oder auf die Geschichten von ihnen verzichten muß. Wer für den biographischen Unterricht in der alten Geschichte anführt, daß in ihr die einzelnen Männer, deren idealer Umgang sittlich bildend auf die Jugend wirken soll, eine hervorragendere Rolle spielen als anderwärts, spottet seiner selbst und weiß nicht wie; gerade weil die Persönlichkeiten genügend heraustreten, obgleich die Darstellung nur die Vorgänge im Auge hat, ist es **überflüssig**, die Darstellung künstlich in die biographische Form zu zwängen. Doch der biographische Unterricht wirkt geradezu **schädlich** und verlegt eher den Eintritt in eine fruchtbare Behandlung der Geschichte, als daß er ihn eröffnet. Sein beredtester Verteidiger — **Lampe** — gibt zu, daß Biographien ein falsches Bild der Zeiten geben, das der „Berichtigung" bedarf; aber er hofft, eine solche werde der spätere Geschichtsunterricht mit sich bringen. — Es gibt keinen größeren Gegensatz als den zwischen Biographie und Epos. — Ein elementarer Geschichtsunterricht, dem das epische Behagen, die epische Fülle und epische Detailmalerei abgeht, ist ein verfehlter. Er macht im fernen Lande und in der entlegenen Zeit nicht heimisch, aber gerade darin liegt das Sittlichbildende des jugendlichen Geschichtsstudiums, daß es Phantasie und Gemüt bei Menschen und Völkern der Vorzeit sich ansiedeln, ihr Hoffen und Fürchten, ihr Wohl und Wehe teilen lehrt. Was ist dagegen das wechselnde Interesse für einzelne halbverstandene, aus Umgebung und Zeit herausgelöste Persönlichkeiten!"

Die Einzwängung des reichen geschichtlichen Stoffes in den engen Rahmen einer Biographie ist indessen auch deshalb nicht durchführbar, weil nur wenige wirklich große Charaktere in dem Maße die Träger ihrer Zeit und ihrer Kultur gewesen sind, daß sich alle wichtigen Vorgänge und Zustände mit ihrer Biographie zwanglos verknüpfen ließen. Aus den Biographien eines Cyrus, Alexanders des Großen, Cäsars, Karls des Großen, Napoleons läßt sich durch Analyse wohl ein Bild ihrer Zeit gewinnen, wie es für die Zwecke des Unterrichts genügt. Aber für die Geschichte der Perserkriege z. B. bleibt die Darstellung Herodots mustergültig; es geht nicht an, den großen Ringkampf zwischen Griechen und Persern in die Biographien des Miltiades, Themistokles, Kimon zu zerlegen, wenn von eigentlichen Lebensbeschreibungen dieser Männer überhaupt die Rede sein kann. Ebensowenig läßt sich die Geschichte der Türkenkriege nach einzelnen Personen ordnen, die dabei mehr oder minder stark beteiligt sind: die methodischen Einheiten bilden vielmehr Wendepunkte, wie die Belagerungen Wiens durch die Türken, die Kämpfe um Szigeth, Belgrad. Vollends ist die Vermittelung der Tatsachen der Kulturgeschichte, wie die Verbreitung des Christentums, des Humanismus und der Aufklärung, durch eine bloße gelegentliche Unterbringung des einschlägigen Stoffes in die Lebensbeschreibungen der Männer nicht statthaft, die dabei hervorragend mitgewirkt haben. Die Biographien der letzteren oder Episoden daraus werden dagegen bei der Veranschaulichung der kulturgeschichtlichen Erscheinungen die vortrefflichsten Dienste tun. Biographien finden nicht nur in der Geschichte, sondern auch in der Literaturgeschichte, der Geographie und in den Naturwissenschaften Verwendung. Mitteilungen aus dem Leben von Dichtern und Forschern, von Reisenden, Entdeckern und Erfindern sind für die sittliche Heranbildung der Jugend um so wertvoller, als sie den Lebensgang von Männern schildern, die häufig demselben oder doch einem ähnlichen gesellschaftlichen Kreise angehören, in dem auch der Zögling aufwächst; was er in den Lebensbeschreibungen von Fürsten und Herrschern, von großen Feldherrn und Staatsmännern liest, das ist ihm in der Regel nachzuahmen versagt. Das Leben von Bürgern aller Berufszweige führt ihm dagegen Verhältnisse vor, in denen auch er lebt und einst zu schaffen berufen ist, und vermag ihn daher in höherem Grade zu unmittelbarem Handeln anzuregen. Einen großen Wert haben auch Selbstbiographien, wie die von Thomas **Platter**, dem armen Hirtenknaben aus dem Wallis, der es später zum angesehenen Buchdrucker

und Schulrektor in Basel brachte (G. Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit, II., S. 13 ff.), von Goethe, Ernst Moriz Arndt.

Schätzenswerte Sammlungen für die Jugend bringen die Sammlungen von Spamer, Pichler etc. Große Sammelwerke sind: deutsche Biographie, herausgegeben von der Münchner Akademie; — Wurzbach, Biographisches Lexikon von Österreich. — Gottschall, der neue Plutarch u. a.

Wien. *Gustav Rusch.*

Blindenwesen. Seit etwa 120 Jahren wird dem Unterricht der Blinden im allgemeinen eine gewisse Aufmerksamkeit geschenkt, und schon hat sich der Blindenunterricht zu hoher Blüte entwickelt. Die Hilflosigkeit des Blinden in der Welt der Sehenden hat es mit sich gebracht, daß auch nach vollendetem Unterricht den Blinden ein gewissenhafter, in manchen Fällen sogar sehr weitgehender Schutz zu teil wird, so daß heute die Aufgabe einer Blindenanstalt noch nach der Entlassung des Blinden aus der Schule weiterbesteht und sich in der Fürsorge für die Zukunft ausdrückt. Das macht die Stellung der Blindenanstalten unter den Unterrichtsanstalten zu einer ganz besonderen, in vieler Beziehung sehr schwierigen; es treten in den Kreis der Blindenanstalt so viele, allerdings freiwillig übernommene Verpflichtungen gegen die Blinden, daß man gegenwärtig nicht gut ausschließlich vom Blindenunterricht sprechen kann, sondern vom „Blindenwesen“ als Inbegriff aller Bestrebungen zu Gunsten der Nichtsehenden.

Die ersten Anstalten für Blinde waren ja wohl zunächst reine Unterrichtsanstalten; man überließ die weitere Fürsorge für den entlassenen Zögling anderen Faktoren, allein die Erfahrung lehrte, daß in den weitaus meisten Fällen damit nichts gewonnen war, ja, daß die viele Mühe bei der Ausbildung des Blinden und die nicht unbeträchtlichen Kosten hiefür vergebens aufgewendet wurden, weil Unverständnis, Nichtwollen, Unterschätzung des Blinden, dann aber auch das Fehlen an Mitteln eine richtige Fürsorge für den Blinden verhinderten, der Blinde in vielen Fällen dem Nichtstun und dem Bettel, dem man ihn entreißen wollte, anheimfiel. Nur langsam entwickelte sich dieser Zustand und Joh. Wilh. Klein, der Begründer der ersten Blindenanstalt auf deutschem Boden in Wien, war auch der erste, der die Fürsorgebestrebungen aufnahm und, wie begreiflich, im Sinne der damaligen Zeiten ins Leben treten ließ. Etwas später trat die Fürsorge für den Blinden im zartesten Kindesalter in die Erscheinung, als der Blindenlehrer gewahr wurde, daß die der Lehranstalt übergebenen blinden Kinder so gut wie nicht erzogen, vielfach vernachlässigt, verdorben und für ihr ganzes Leben durch Mangel an richtiger Behandlung geschädigt waren. Da ging nun die Fürsorge noch weiter, sie erstreckte sich auf die blinden Kinder im vorschulpflichtigen Alter.

Wird die Unterrichtsanstalt als Mittelpunkt der Blindenbildung — Unterricht und Erziehung zusammengenommen — als Hauptanstalt angesehen, so haben wir nach unten die Vorschule für das blinde Schulkind, nach oben die Fürsorgeanstalten für die Entlassenen zu verzeichnen. Heute liegt die ganze Arbeit in den Händen der Blindenlehrer; denn in den weitaus meisten Fällen ist die gesamte Blindenfürsorge eines gewissen Bezirkes mit der Blindenanstalt daselbst verbunden, der Leiter und die Lehrer der Anstalt sind die tätigsten Freunde der Blinden und arbeiten zu deren Wohl. An die Hauptanstalt gliedern sich somit organisch die Vorschule, der Kindergarten, das Kinderasyl oder wie man das bezeichnen mag, und nach Vollendung der Ausbildung das Männerheim, das Mädchenheim, die Werkstätte, das Gesellenheim, das Altersheim und wie sonst alle diese Veranstaltungen genannt werden. Der österreichische Blindenpädagoge Direktor Pablasek hat seiner Hauptschrift über das Blindenwesen den Titel gegeben: „Die Fürsorge für die Blinden von der Wiege bis zum Grabe“. Diese Ausdehnung der Arbeit zum Wohle der Nichtsehenden ist heute im Blindenwesen vorhanden, das Wort ist zur Tatsache geworden.

Das Hauptziel der Blindenbildung ist auf die Brauchbarmachung des Blinden für die bürgerliche Gesellschaft gerichtet. Er soll mit Fertigkeiten und Kenntnissen ausgestattet werden, die ihn befähigen, für seinen Unterhalt selbst zu sorgen, also selbständig zu werden. Dieses Ziel wird in

vielen Fällen auch wirklich erreicht, aber weitaus nicht immer. Heute ist der Perzentsatz solcher Blinder, die trotz aller aufgewendeten Mühe und Arbeit allein, also ohne fortgesetzte Hilfe, nicht weiter kommen, recht gering, doch darf man nicht vergessen, wie viele Sehende es zu keiner wirtschaftlichen Selbständigkeit bringen, wie viele von ihnen von Hilfsaktionen abhängig sind, und man darf nicht vergessen, daß der Blinde mit weit größeren Schwierigkeiten zu kämpfen hat als jeder Vollsinnige; schon seine größere Unbeweglichkeit ist ein schweres Hemmnis. Aber das, was erzielt wird, ist der Mühe und Arbeit wert und berechtigt die vorhandenen Blindenanstalten zu ihrem Bestehen.

In erster Linie sollen tüchtige Handwerker erzogen werden. Nicht nur der Umstand, daß die meisten Blinden aus den arbeitenden Volksschichten stammen, weist auf dieses Ziel hin, auch die Erfahrung, daß der Blinde in den häufigsten Fällen als Handwerker am besten in der Welt weiterkommt, hat maßgebenden Einfluß. Daß außerdem noch andere Berufszweige von Blinden gewählt werden können, wenn die geistigen und körperlichen Fähigkeiten vorhanden und die äußeren Lebensumstände darnach geartet sind, ändert am Hauptziel nichts. Darum wird schon in der Blindenvorschule dahin gearbeitet, das blinde Kind zum richtigen Gebrauche seiner Hände und Finger zu bringen, ihm neben allgemeiner körperlicher Gesundheit und Kraft Geschicklichkeit dieser Organe zu geben. Das wird erreicht durch allerlei Handfertigkeiten, Modellieren in Wachs, Ton und Plasteline, die verschiedensten sogenannten Fröbelarbeiten, vom Flechten, Ausnähen, Perlfassen beginnend, bis zum Bauen mit besonderen von Direktor Schleußner in Nürnberg erdachten Bausteinen. Die Arbeiten an der Hobelbank, wobei bereits Werkzeuge wie Hammer, Zange, Säge, Schnitzmesser, Feile, Pfriemen, Hobel u. s. w. zur Anwendung kommen, bereiten das Kind für den eigentlichen, später auftretenden Handwerksunterricht vor. Dabei wird in vielen Anstalten das Turnen der Hand und der Finger betrieben, wodurch eine allseitige Ausbildung der Muskulatur erzielt werden soll und bei richtiger Ausführung der betreffenden Übungen auch erzielt wird. In dieser Richtung hat der Hauptlehrer Emmerich Gigerl in Wien einen mustergiltigen Übungsplan aufgestellt. In der Vorschule werden auch dem blinden Kinde allerlei Spiele und Liedchen beigebracht, sowie Gehör- und Tastübungen in den Erziehungsplan dieser Stufe gehören und wirklich schon seit Jahrzehnten berücksichtigt, zum Teil sogar auf gesunder psychologischer Basis vorgenommen werden. So wird das Kind harmonisch vorgebildet, wobei man auch seinem Benehmen jenen Schliff zu geben sucht, der jedermann, insbesondere aber dem Blinden, nötig ist, um sich im Leben nicht von unangenehmster Seite zu zeigen.

Nun tritt die eigentliche Unterrichtszeit auf, der Zögling kommt in die Hauptanstalt und das regelmäßige Lernen beginnt. Der Lehrstoff umfaßt heute sämtliche Gegenstände des Volks-, bezw. Bürgerschul- (Mittelschul-)Unterrichts und wird je nach der Stellung der Anstalt, den Unterrichtsgesetzen und Vorschriften des betreffenden Landes und Reiches entsprechend, nach sorgfältig ausgearbeiteten Lehrplänen erteilt. Dem Religionsunterricht wird aus begreiflichen Gründen bei der Erziehung des Blinden großes Gewicht beigelegt und es ist dieser auch sehr empfänglich für Religion, es muß sogar betont werden, daß er häufig des Guten zuviel tut und in ein wenig empfehlenswertes Extrem mit all seinen Auswüchsen verfällt. Dem Unterricht im Lesen und Schreiben, sowie dem Sprachunterricht wird große Bedeutung zugemessen und mit Recht. Heute muß jeder Blinde lesen und schreiben können, und da er viel Sinn für das gesprochene Wort hat, wird ihm der Sprachunterricht und alles, was damit zusammenhängt, großes Interesse einflößen. Das Musikalische in der Sprache, der Rhythmus der gebundenen Rede, der Wohlklang eines gut konstruierten Satzes, die Farben, so möchte ich sagen, welche in der Rede des Menschen liegen, ziehen den gebildeten Blinden an, er horcht gerne darauf und wird unwillkürlich dazu gebracht, selbst gewählt zu sprechen, sich eines besonderen Tones zu befleißigen, ja, manchesmal gehen Sprache und Schrift in das Phrasen-, bezw. Tiradenhafte über. Das Dichten ist bei Blinden, jungen und erwachsenen, sehr verbreitet und beliebt und psychologisch interessant ist es, daß die Gedichte Blinder

zu den Geisteswissenschaften hat Herbart die Geographie eine assoziierende Wissenschaft genannt. So leitet die Geographie über zu den beschreibenden Naturwissenschaften und zur Physik und Chemie (Allgemeine Naturwissenschaft). Die eigenartige Entwicklung der Naturwissenschaften fordert überwiegend das induktive, d. h. das von der Erfahrungstatsache ausgehende Denken. Die Einführung in diese Fächer wird stets von der reinen Sinnesanschauung (Beobachten, Experimentieren, Zerlegen) ausgehen müssen, während die ebenfalls zum Teil sinnliche Anschauung des Sprachunterrichts bereits mit logischen Prozessen und Denkvorstellungen stark durchsetzt ist. Dadurch ist der Unterricht in der Naturkunde vor allem befähigt, das Interesse am Mannigfaltigen und am Wechsel der Erscheinungen hervorzurufen, deren Wirkung auf das Leben des Menschen aufzuweisen, zugleich aber auch, da die gleichen Anschauungen und Vorstellungen oft wiederkehren, die zur Festigkeit nötige Übung zu verleihen und durch Vergleichung, Kombination, systematische Zusammenfassung und Entwicklung von Gesetzen, sowohl die logischen wie die ästhetischen Prozesse zu fördern. Diese letztgenannten entstehen eben durch das Leben des Menschen mit der Natur, die er mit seiner eigenen Empfindung erfüllt und belebt. Daß auch die Naturkenntnis auf das religiöse Gefühl fördernd einwirken kann, bedarf keiner weiteren Ausführung; doch muß hier die Klippe einer unwahren Teleologie vermieden werden.

Der Unterricht in den Naturwissenschaften bedarf des mathematischen zu seiner Ergänzung. Zählen, Messen, Wägen können diese nirgends entbehren, und manche ihrer Zweige beweisen die empirisch gefundenen Gesetze durch mathematisches Verfahren und sprechen diese selbst in mathematischer Form aus. Auch die Geographie braucht die Mathematik teils für die Konstruktion von Figuren, welche die Aneignung des geographischen Bildes erleichtern, teils für das Verständnis der Größen- und Distanzverhältnisse, teils für die Reduktion der geographischen Darstellung; besonders physische Geographie und Astronomie sind ohne Mathematik undenkbar. Auch im praktischen Leben ist die Mathematik vom einfachen Rechnen und Zählen des täglichen Verkehres bis zu den großartigen finanziellen, technischen und Handelsunternehmungen, Grundlage und Voraussetzung. Die unmittelbare geistige Bildung, die die Mathematik selbst verleiht, bezieht sich zwar nicht ausschließlich, aber doch vorwiegend auf die Verbindung der Vorstellungen durch das Denken, das oft die Phantasie zu Hilfe ruft, während die formale Seite und damit die Anregung der ästhetischen Prozesse dem Zeichnen zufällt. Als ein für sich fortentwickelter Zweig der Logik ist sie besonders geeignet, in die verschiedenen Methoden formaler Untersuchung und logischen Denkens einzuführen. Von der Wirkung der sprachlich-logischen Bildung hat sie die Ausnahmslosigkeit ihrer Gesetze und damit die Klarheit und Sicherheit der Schlüsse voraus. Und wenn sie allerdings zunächst nur den mathematischen Verstand bildet, so erweist sich doch die Notwendigkeit, stets das eine nur richtige Resultat zu finden, als eine Erzieherin zur Gründlichkeit, die sich auch auf anderen Gebieten förderlich erweist.

Natur und Geschichte sind die Gebiete, an denen sich die religiösen Gefühle natürlich und intensiv entwickeln lassen; diese Aufgabe fällt somit eigentlich dem gesamten Unterricht zu. Wenn daneben noch ein besonderer Religionsunterricht für nötig erachtet wird, so wird dies damit begründet, daß der übrige Unterricht nicht in der Lage sei, die biblische Geschichte und die Kirchengeschichte oder auch den positiven Lehrinhalt der einzelnen Religionen und Konfessionen in ausreichendem Maße oder im Zusammenhang zu überliefern. Dieser Religionsunterricht im engeren Sinne hat aber jedenfalls die Aufgabe, den übrigen Unterricht und dessen für ihn brauchbare Ergebnisse überall zur Verknüpfung und Verbindung der Vorstellungen heranzuziehen; ihm selbst aber fällt als besondere Leistung deren Einreihung in die religiösen Vorstellungsverbindungen zu, um sie dadurch vor dem Verlorengehen zu bewahren und sie, soweit es möglich ist, in religiöse Gefühle umzusetzen. Dazu kann er aber die Mitwirkung der Eltern und auch der gesamten Umwelt nicht entbehren, und darin liegen für ihn oft unüberwindliche Schwierigkeiten.

Philosophie wird heute, hauptsächlich infolge des Streites der Systeme, meist

nicht mehr als besonderer Unterrichtsgegenstand in den Schulen behandelt; in Österreich dagegen ist dies noch Regel. Was an logischem, ethischem und psychologischem Wissen erforderlich ist, kann und muß an der Schriftstellerlektüre, im Geschichtsunterricht, in Mathematik und Naturwissenschaften, endlich in der Religionsstunde durch die Mitarbeit der Schüler erworben werden; ob dies in besonderen Stunden zusammenfassend geschieht, ist gleichgültig. Die Hauptsache bleibt in beiden Fällen, daß irgendwo im letzten Jahre eine Zusammenfassung des erworbenen Kenntnisstoffes eintritt. Ein ethischer Unterricht an Stelle des konfessionellen Religionsunterrichts ist in Frankreich, in Japan, in Amerika, teilweise in der Schweiz u. a. eingerichtet; in Deutschland und Österreich ist dafür nur in kleinen Kreisen Stimmung vorhanden.

c. Die Fertigkeiten. Dazu zählt man Turnen und Spielen, Zeichnen, Schreiben und Handfertigkeit und zum Teil auch Singen. Der Turnunterricht hat zwar in erster Linie die Ausbildung des Körpers zur Aufgabe, aber er greift in seinen Wirkungen auch auf das seelische Gebiet über. Denn er vermag die Selbstbeherrschung und die Beherrschung der Glieder durch Übung auf körperlichem Gebiete wirksam zu machen, und namentlich in der Zeit der Entwicklung des Geschlechtstriebes kann eine verständige körperliche Übung eine wirksame Ableitung schaffen. Auch sind Sicherheit der Bewegung, Kraft und Gewandtheit, Mut im äußeren Handeln, Entschlossenheit und Selbstvertrauen zum Teil Wirkungen eines gut geleiteten Turnunterrichts. Für die einzelnen Übungen ist verständige Beurteilung nicht zu entbehren, und die ästhetische Seite erhält dadurch Förderung, daß nicht nur freie Verfügung über die Glieder gewonnen, sondern auch die Gewohnheit anerzogen wird, bei allen Bewegungen ein schönes Ebenmaß zu beobachten und jene selbst mit Anmut auszuführen. Noch wertvoller im pädagogischen Sinne ist das Spiel, da sich in ihm das Innere der Kinder am unverhülltesten und am umfangreichsten kundgibt, es außerdem zu geselligem und gesellschaftlichem Sich-dulden und -ertragen erzieht und so am wirksamsten und sichersten an der Unterdrückung der Selbstsucht mitarbeitet. Die verbreitete Ansicht, daß körperliche Tätigkeit ein Gegengewicht gegen die geistige biete, ist nur mit großer Beschränkung richtig und gilt eigentlich nur von dem Spiel. Denn unser jetziges Schulturnen erfordert fast ebensoviel geistige Anstrengung (Aufmerksamkeit) als der Schulunterricht, setzt also dessen geistige Anspannung fort. Starke körperliche Anstrengung ist aber keine Erholung, wenn geistige Arbeit Ermüdung herbeigeführt hat. Das Turnen kann also nur bei großer Vorsicht als ein Gegengewicht gegen geistige Anstrengung betrachtet werden. (Vgl. Art. Turnen und Spiel.)

Das Zeichnen bildet das Auge und die Hand und erzieht zum richtigen Sehen, sowie zur richtigen Wiedergabe des Gesehenen. Soll es aber seine Aufgabe erfüllen, so muß nach Körpern gezeichnet werden, wobei das Ornamentzeichnen ganz in den Hintergrund zu treten hat (s. Zeichnen). Ein richtig erteilter und mit dem übrigen Unterricht in Verbindung gesetzter Zeichenunterricht kann für die künstlerische Erziehung der Jugend am meisten tun. Der Elementarunterricht müßte mit Zeichnen, nicht mit Schreiben beginnen. Ohne dieses ist freilich eine höhere geistige Bildung gar nicht denkbar und Mangel an Gewandtheit in der Technik des Schreibens beeinflußt die Schnelligkeit und den Zusammenhang der Gedankenentwicklung in ungünstiger Weise.

Der Handfertigkeitsunterricht wird heute von den einen über-, von den anderen unterschätzt. Das beliebte Schlagwort von der Ausgleichung der sozialen Gegensätze muß auch hier als Grund herhalten, hat aber so wenig Beweiskraft, wie sonst vielfach. Auch die Annahme, daß durch ihn „der Gedanke an die wichtigen Kulturfortschritte geweckt werde, die auf dem Wege der Verarbeitung der Stoffe zu irgend welchen durch das Bedürfnis des Lebens nahe gelegten Zwecken der Menschheit gelungen sind“, trifft nicht zu, außer wenn ein besonderer Hinweis darauf erfolgt; dieser kann aber in jedem Unterricht erfolgen. Man kann zugeben, daß dabei die Hand geübt wird; aber in der Regel geht diese Übung bald wieder verloren, wenn nicht der künftige Beruf oder die Rücksicht darauf zu deren Fortsetzung Veranlassung gibt. Wie weit der Formensinn dadurch gefördert wird, läßt sich weder allgemein

wohleingerichteten Turnsaal verfügt, wird nicht für vollwertig angesehen. Man kennt den wichtigen Einfluß der körperlichen Übungen auf das ganze Benehmen des Blinden und handelt nach dieser Erkenntnis. In amerikanischen und englischen Anstalten wird das Turnen, bezw. die körperliche Übung schon zum Sport, wobei Rudern, Rollschuhlaufen, Radfahren u. a. nicht fehlen. Bei mehreren Instituten sind Ferienkolonien eingerichtet, so daß eine gewisse Zahl von Zöglingen im Gebirge, an der See oder in waldigen Gegenden auf dem Lande die heißeste Zeit des Jahres zubringen kann.

In den deutschen und österreichischen Blindenanstalten wird als Ziel der beruflichen Ausbildung die Erlernung eines Handwerkes in den Vordergrund gestellt, während anderwärts, namentlich in Frankreich, Italien, zum teil in England und Amerika, die musikalische Bildung der Zöglinge vorwiegt. Dem Ziele entsprechend ist die Anstalt eingerichtet und der Lehrplan festgestellt. Wo das Handwerk die Hauptsache ist, wird — wie schon gesagt — frühe mit der Bildung und Kräftigung der Hand begonnen, damit der Handwerksunterricht eine entsprechende Grundlage erhalte. Die Werkstätten sind meist sehr gut eingerichtet und mit guten Werkzeugen und Instrumenten versehen. Es sind sogar besondere Werkzeuge für Blinde erdacht worden, welche den Arbeiter sicherer machen, ihm eine gewisse Führung geben, manche Verrichtung erleichtern und ihm Schutz vor Verletzungen bieten sollen. Der Unterricht in der Werkstatt dauert mehrere Jahre und die Praxis wird von theoretischen Fächern begleitet, welche hauptsächlich die kaufmännische Seite des Gewerbes betreffen und den Blinden auch in dieser Richtung tunlichst selbständig machen sollen. Neben der Materialienkunde werden Buchführung, Geschäftsstil gelehrt, der angehende Handwerker mit den sein Fach betreffenden Gesetzen und Vorschriften bekannt gemacht und sonst auch alles berücksichtigt, was etwa von lokaler Wichtigkeit sein könnte. Fast überall sind die Bürstenbinderei und das Pechen von Besen und Bürsten verbreitet. Ebenso häufig findet man das Korbflechten, Stuhlsitz- und Mattenflechten. Die Seilerei ist ein ausgezeichnetes Handwerk für Blinde. Für Mädchen wurden die Näh- und die Strickmaschine herangezogen. Die Schuhmacherei, Tischlerei, Dreherei, das Matrazen- und Polstermachen sind noch hie und da im Betriebe, doch besitzen diese Gewerbe mehr lokale Bedeutung. Daß außerdem noch dieses oder jenes Gewerbe oder eine gewisse Handelstätigkeit von einzelnen Blinden zu ihrem Erwerbe ausgeübt werden, ist wohl selbstverständlich.

Für Musik ist der Blinde überhaupt sehr empfänglich und die meisten Blinden streben darnach, Musik zu treiben, bezw. ein Musikinstrument zu erlernen. Diese Liebe zur Musik kann dem Blinden schädlich werden; wenn auch noch eine gewisse Begabung vorhanden ist, so daß mehr als Mittelmäßiges geleistet wird, kann der Blinde leicht durch falsche Vorstellung oder durch Überhebung, sowie durch Überschätzung seiner Leistungen auf eine falsche Bahn geleitet werden. In Deutschland und Österreich können blinde Musiker nur in ganz besonderen Ausnahmefällen auf eine günstige Lebensstellung rechnen, daher hier in den Blindenanstalten der Musik nur eine untergeordnete Rolle zugewiesen wird, um der drohenden Gefahr zu begegnen. Vor einigen Jahrzehnten war die Musik in den Blindenanstalten nahezu ein Hauptgegenstand, allein die Erfahrungen waren schlimme. Die Musik jedoch ganz aus einer Blindenanstalt zu bannen, ist untunlich, da diese Kunst für die Erheiterung des Blinden von außerordentlicher Bedeutung und die Anstalt verpflichtet ist, ihm auch ein Mittel an die Hand zu geben, seine Mußestunden in angemessener und anregender Beschäftigung zuzubringen. So wird beispielsweise überall der ein- und mehrstimmige Gesang sehr gepflegt und darin an mancher Anstalt geradezu Musterhaftes geleistet. Instrumentalunterricht, z. B. auf dem Klavier, dem Harmonium und der Orgel, ist ebenfalls häufiger zu treffen, doch gibt es noch immer deutsche Anstalten, die ganze Orchester, aus Zöglingen bestehend, unterhalten, worin fast alle Streich- und Blasinstrumente vertreten sind. In Frankreich, Belgien, England, Italien und zum teil auch in Amerika wird der Musik große Bedeutung beigelegt und die Hauptmasse der Blinden zu Berufsmusikern erzogen, die nach den dort herrschenden Verhältnissen eine recht günstige Lebensstellung erreichen. Namentlich sind

Organisten und Musiklehrer unter den dortigen Blinden ziemlich häufig und sowohl männliche als weibliche Blinde finden dadurch Beschäftigung, daß sie an Kirchen, in Männer- und Frauenklöstern, in Instituten etc. als Musiker tätig sind. Manche dieser Musiker verbinden damit das Geschäft des Klavierstimmers und eine solche Betätigung ist — Fleiß, Geschicklichkeit und Geschäftskenntnis vorausgesetzt — nicht nur dort, sondern auch in Österreich und Deutschland stets von günstigen, manchmal auch sehr günstigen Resultaten begleitet. Das Virtuosentum der Blinden auf dem Gebiete der Musik ist im Niedergang begriffen; denn heute staunt man den Blinden nicht mehr an, da man an hervorragende Leistungen gewöhnt ist; herumziehende blinde Konzertisten finden nur wenig Beachtung und fristen meist ein ungewisses oder gar klägliches Dasein; denn sie können gegen die Unmasse der sehenden Konzertgeber nicht aufkommen, selbst wenn sie als Blinde das Mitleid der Menge erregen.

Wie schon erwähnt, geht die Fürsorge für die Blinden auch nach ihrem Austritte aus der Erziehungsanstalt weiter und es dreht sich hier sowohl um moralische als materielle Unterstützung. Der Blinde soll im bleibenden Zusammenhange mit der Anstalt einen Halt finden, er soll das Bewußtsein haben, daß er nicht ohne Schutz dastehe, und durch dieses Gefühl eine moralische Stütze finden. Die materielle Unterstützung besteht entweder in Geldgaben, welche hiezu bestimmten Fonds entnommen werden, oder in der Vermittlung lohnender Arbeit — diesen Angelegenheiten dienen in manchen Ländern regelmäßige Besuche des Anstaltsleiters bei entlassenen, in ihrem Heimatsorte oder an sonst geeigneter Stelle seßhaften Blinden; diese Besuche sind außerordentlich wertvoll — endlich in der Aufnahme in eine Fürsorgeanstalt auf eine gewisse begrenzte Dauer, man kann sagen Übergangszeit, oder, wie dies bei schwächlichen, kränklichen, geistig minderwertigen, darum nicht erwerbsfähigen Personen der Fall ist, auf Zeit des Lebens. Bei dem Bestreben, den Blinden lohnende Arbeit zuzuwenden, betritt der Blindenlehrer das Gebiet des Kaufmannes und man hat verschiedene Fälle beobachtet, wo der Blindenlehrer fast ganz von seinem eigentlichen Arbeitsfelde abgedrängt wurde und die Fürsorgebestrebung seine Haupttätigkeit in Anspruch nahm. Daher ist die Forderung nicht ungerechtfertigt, die Erziehung des Blinden von der weiteren Fürsorge für ihn räumlich und persönlich abzutrennen, die Erziehungsanstalt ihrer eigentlichen Aufgabe ganz und ungeschmälert zu erhalten, die Fürsorge hiefür besonders bestimmten und durch nichts anderes abgelenkten Personen zu überlassen. Auch die heute schon stark entwickelte Organisation der Blinden in Gesellschaften, Vereinen, Klubs u. dgl., welche der Hauptsache nach die Tendenz hat, in voller Freiheit und in Unabhängigkeit von den Anstalten den Blinden zu fördern und seine Existenz zu sichern, darf nicht unterschätzt werden, da ihr Fortschreiten nicht aufgehalten werden kann und darf, die Entwicklung dieser Seite aber auch auf die fernere Entwicklung und Organisation des Blindewesens nicht ohne Wirkung bleiben wird.

Literatur. Vor allem ist zu nennen: Mell, Enzyklopädisches Handbuch des Blindenwesens, Wien 1900, welches einen vollständigen Überblick über den Stand des Faches mit Ende des 19. Jahrhunderts bietet. Von den vielen älteren und kleineren Schriften seien erwähnt: Baczko, Über mich selbst und meine Unglücksgefährten, die Blinden. Leipzig 1807. — Klein J. W., Lehrbuch zum Unterricht der Blinden. Wien 1819. — Klein J. W., Geschichte des Blindenunterrichts und der Blindenanstalten. Wien 1837. — Guillié, Essai sur l'instruction des aveugles. Paris 1820. — Dufau, Essai sur l'état physique, moral et intellectuell des aveugles-nés. Paris 1837. — Dasselbe, übersetzt in das Deutsche von Knie. Berlin 1839. — Niboyet, Des aveugles et de leur éducation. Paris 1837. — Dasselbe, übersetzt in das Deutsche von Knie. Berlin 1839. — Knie J. G., Pädagogische Reise durch Deutschland im Sommer 1835. Stuttgart 1837. — Knie, Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder etc. Breslau 1837. — Klein, Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder etc. Wien 1836. — Jäger, Über die Behandlung, welche blinden und taubst. Kindern etc. zu teil werden sollte. Gmünd 1830. — Georgi, Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder. Dresden 1857. — Pablasek, Die Fürsorge für die Blinden von der Wiege bis zum Grabe. Wien 1867. — Pablasek, Die Blinden-Bildungsanstalten, deren Bau, Einrichtung und Tätigkeit. Wien 1876. — Pablasek, Erziehung und Unterricht blinder Kinder

im Elternhaus und in der Volksschule. Wien 1883. — Ruppert J. Über Erziehung, Unterricht und Versorgung der Blinden. München 1877. — Hebold, Das blinde Kind im elterlichen Hause und in der Volksschule. Berlin 1862. — Libansky, Über Erziehung blinder Kinder in den ersten Lebensjahren. Wien 1882. — Libansky, Die Blindenfürsorge in Österreich-Ungarn und Deutschland. Wien 1898. — Mell, Geschichte des k. k. Blinden-Erziehungsinstituts in Wien 1804 bis 1904. Wien 1904. — Viel wichtiges Material enthalten die Berichte über die Verhandlungen der Blindenlehrerkongresse, und zwar Wien 1873, Dresden 1876, Berlin 1879, Frankfurt a. M. 1882, Amsterdam 1886, Köln 1889, Kiel 1891, München 1895, Berlin-Steglitz 1898, Breslau 1901, Halle 1904. — Von Wichtigkeit sind auch die Artikel der Zeitschriften: Organ der Taubstummen- und Blindenanstalten von Dr. Matthias, Friedberg 1855 bis 1880, ferner „Der Blindenfreund" begründet von Mecker in Düren, 1881 bis in die Gegenwart. Einen guten Überblick über einen gewissen Zeitabschnitt des amerikanischen Blindenwesens bietet: „The Mentor", Boston 1891 bis 1894.

Wien. *A. Mell.*

Blödsinn s. d. Art. Schwachsinn.

Blumenpflege. Neben der unterrichtlichen Vermittlung der für das praktische Leben erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten hat die Schule die Jugend zum Guten zu erziehen und in ihr den Sinn für das Schöne zu wecken und zu pflegen. Naturschönheiten wirken auch auf den ungebildeten Menschen, und zwar umso mehr, je vollkommener sie sind. Eine schöne Gegend vermag auch einen ungebildeten Erwachsenen in Bewunderung zu versetzen; ein Kind bleibt jedoch von landschaftlichen Reizen unberührt; dagegen greift es nach schönen Blumen, den natürlichen Musterbildern in Form und Farbenharmonie. Freilich ist es zunächst die Farbe, und zwar die grelle Farbe der Blume, welche des Kindes Blick anzieht, während der mehr oder weniger kunstsinnige Erwachsene sich der temperierten Farben und deren Harmonie, der edlen Formen und des angenehmen Duftes freut und weitergehend die trotz außerordentlicher Mannigfaltigkeit der Gestaltung doch stets naturzweckmäßigen Blumengebilde bewundernd den Schöpfer verehrt. Es war daher naheliegend, daß der Mensch die Blumen zu seinen Lieblingen erhob, sie als Gesellschafter in die Wohnung nahm und durch fürsorgliche Pflege ihre Entfaltung zu vollkommenerer Schönheit veranlaßte; aber fast ebenso naheliegend ist die weitgehende, nachhaltige Rückwirkung des Verkehres mit Blumen auf den Menschen. Von Dichtern in unzähligen Liedern und Sagen besungen, als Symbole menschlicher Tugenden und Schwächen mit Mythe und Religion eng verknüpft, bot die Blume Malern und Bildhauern Stoff und Schmuck zu unvergänglichen Kunstwerken und selbst in den einfachsten Lebensverhältnissen sehen wir die Gegenstände und Geräte alltägigen Gebrauches mit Blumen geziert. Darum hat auch die Blume wie kein anderes Naturobjekt hohe erziehliche und unterrichtliche Bedeutung. Den Schönheitssinn zu wecken und zu fördern, ist wohl nichts besser geeignet, als häufige Betrachtung des Schönen, der Blumen; Sache der Erziehung und des Unterrichts aber ist es, das Kind von der bloß erfreuenden zur belehrenden Betrachtung, von der Erkenntnis zum Verständnis der Formschönheit und Farbenpracht und so allmählich zur Auffassung des Kunstschönen zu führen. Besteht hiebei die Möglichkeit, dem Kinde unter entsprechender, aber nicht beengender Leitung Blumenpflege im Garten oder Zimmer anzuvertrauen, so wird es hieraus Liebe zu den Pfleglingen und zur Natur, Freude an eigener Arbeit und deren Produkten schöpfen; es wird gern seine Lieben mit Spenden selbstgezogener Blumen erfreuen und gewiß nie vandalisch Garten, Feld und Wald ihres Blumenschmuckes berauben, die gepflückten Blumen achtlos wegwerfen oder gar Pflanzungen beschädigen; es wird die Liebe zur Natur auch im späteren Leben bewahren und im Verkehr mit der Natur, insbesondere bei der Garten- und Blumenpflege Erholung von den Mühen und Aufregungen des praktischen Lebens, Erfrischung des Geistes und beglückende Gemütsruhe finden.

In unterrichtlicher Hinsicht gibt die Blumenpflege Anlaß, die einzelnen Entwicklungsphasen der Pfleglinge eingehend zu beobachten, deren Gedeihen fördernde oder hemmende Einflüsse und die allgemeinen Gesetze der Pflanzenernährung kennen zu lernen, die ungeheuere Mannigfaltigkeit der Pflanzen und ihren stets wunderbar

zweckmäßigen Bau zu bewundern, kurz in bester Weise Botanik zu studieren. Ebenso wird die verständige Betrachtung der Blumen und Pflanzen dem Zeichenunterricht zu gute kommen, um so mehr, als dessen neuere Richtung wieder mehr natürliche Formen pflegt.

In Erkenntnis der erziehlichen und unterrichtlichen Bedeutung der Blumenpflege war man in London bereits vor Jahren bestrebt, die Schuljugend dafür zu gewinnen durch Gewährung von Prämien für die schönsten der von Kindern gepflegten, zur Ausstellung gebrachten Zimmerpflanzen. Ähnliches geschah neuerer Zeit auch in deutschen Städten, besonders in Erfurt, wo im Jahre 1892 der Gartenbauverein Schulkinder mit Pflanzen und Blumensamen beteilen ließ und bei der später veranlaßten Ausstellung der von den Kindern gepflegten Pflanzen für die schönsten derselben Preise gewährte. Als Orte der Blumenpflege kommen hier in Betracht: Der Schul- und der Hausgarten, das Schul-, Wohn- und Schlafzimmer. Die Blumenpflege im Schulgarten wird im Artikel „Schulgarten“ näher besprochen; mit dem dort erzielten Überschusse an Blumensamen, Zwiebeln etc. mag der Lehrer die Schulkinder beteilen und so auch auf die Entwicklung der Blumenkultur im Hausgarten fördernd Einfluß nehmen. Im Schulzimmer wird sich selten ein der Blumenpflege günstiges Plätzchen finden; die beste Stelle hiefür wären etwa für den Unterrichtszweck störend (an der Vorder-, Hinter- oder rechten Seitenwand) angebrachte Fenster, welche — nach innen entsprechend geblendet — den besten Standort für Blumen bilden; die übrigen Fenster müssen behufs ungeschmälerter Beleuchtung und ausgiebiger Lüftung des Lehrzimmers frei bleiben. In entsprechend geräumigen Schulzimmern kann an passender Stelle ein Blumentisch oder eine sonstige Vorrichtung zur Blumenpflege aufgestellt werden; bei der Wahl hat man sich auf solche Arten zu beschränken, welche hinsichtlich des im Schulzimmer unvermeidlichen Staubes und der Temperaturschwankungen nicht sehr empfindlich sind. An lichten freien Stellen des Stiegenhauses und der Gänge können manche sonst im Freien gedeihende immergrüne Pflanzen (Stechpalme, Stechlilie, Mahoni, Efeu, Singrün, Buchs etc.) Aufstellung finden. Wo möglich, ist für einen entsprechenden Wechsel der abgeblühten oder etwa kränkelnden Pflanzen vorzusorgen. Die Blumenpflege im Schulzimmer hat unter entsprechender Überwachung seitens des Lehrers von Schulkindern zu geschehen. Die Blumenpflege im Hause und besonders im Wohnzimmer ist eine weitverbreitete und besonders in Deutschland gepflegte gute Sitte; denn man wird nicht leugnen können, daß einerseits gerade Blumen geeignet sind, die menschliche Wohnung zu verschönern und daß grüne Pflanzen die Luft verbessern, daß anderseits der in bezug auf die Jugend erwähnte erziehliche und bildende Einfluß der Blumenpflege gewissermaßen auch für Erwachsene Geltung hat. Selbstverständlich darf aber auch nicht der eigentliche Zweck der Wohnung durch übermäßige Blumenkultur in derselben geschmälert, ihre entsprechende Beleuchtung und Lüftung behindert oder der Straßenverkehr durch auf Fensterbrüstungen unsicher aufgestellte Blumentöpfe gefährdet werden. Die Entwicklungsverhältnisse der Pflanzen im Wohnzimmer sind ziemlich übereinstimmend mit jenen im Schulzimmer; das dort Gesagte gilt also auch hier. In Schlafzimmern sollten nur luftverbessernde Blattpflanzen Platz finden. Die Zahl der in Schul- und Wohnräumen zu kultivierenden Pflanzen ist außerordentlich groß, weshalb hier von der Namhaftmachung besonders empfehlenswerter Arten abgesehen und auf die bezüglichen Zusammenstellungen in den Preisverzeichnissen der Samenhandlungen und Handelsgärtner, sowie auf die ausführlichen Kulturanleitungen in Schmidlins Gartenbuch verwiesen wird.

Literatur: Christs Gartenbuch. — Hampls Gartenbuch für jedermann. — Hartwig, Der Hausgarten auf dem Lande. — Jäger, Illustriertes Gartenbuch. — Schmidlins Gartenbuch. — Dietrich, Der Blumengarten. — Fahldick, Die Blumenzucht und Pflanzenkultur im Zimmer. — Hesdörfer, Handbuch der praktischen Zimmergärtnerei. — Jäger, Der Blumengarten. — Jäger, Der Zimmer- und Hausgärtner. — Petzold, Zimmerflora. — Rümpler, Die Zimmergärtnerei. — Rümpler, Die Gartenblumen. — Schmidlin, Blumenzucht im Zimmer. — Schrötter, Der Zimmergärtner. — Vilmorins Blumengärtnerei. — Schmidt, Das Gärtchen

der Kinder. — Leonberger, Anweisung zur Blumenpflege für Schulkinder. — Bolle, Deutscher Garten; jährl. 12 Hefte. — Hüttig, Der deutsche Garten; jährl. 52 Nrn. — Regel, Gartenflora; jährl. 12 Hefte.

Budweis. *Joh. Nagel.*

Bonitz, Hermann, 29. Juli 1814 zu Langensalza geboren, 1826 bis 1832 Schüler der Landesschule Pforta, war in Leipzig Schüler Gottfried Hermanns, in Berlin (1835) Schüler Böckhs und Lachmanns und wurde Ostern 1836 Lehrer am Blochmannschen Institut in Dresden, 1838



Hermann Bonitz.

Lehrer am Friedrich-Werderschen Gymnasium in Berlin, 1840 Lehrer am Grauen Kloster. 1842 Lehrer am Stettiner Marienstiftsgymnasium. Überall hatte er große Erfolge zum Teil dadurch, daß er dem Herkommen entgegen in der Lektüre der Klassiker „die Sache stets über die Form, den Gehalt der antiken Meisterwerke über die grammatische Schule setzte". Im Jahre 1848 (August) erhielt er von Exner einen Antrag, als Professor der klassischen Phililogie nach Wien zu gehen und ihn bei der Organisation des Mittelschulwesens (Gymnasialwesens) zu unterstützen, und Ostern 1849 traf er in Wien ein. Sofort arbeitete er mit Exner den berühmten Organisationsentwurf aus; die Einleitung, der allgemeine Teil, die Bemerkungen über die philosophische Propädeutik und einige Pläne und Instruktionen stammten von Exner, alles übrige, namentlich auch die meisten Instruktionen von Bonitz. Der Entwurf wurde durch den Unterrichtsminister Grafen Leo Thun im September 1849 provisorisch und 1854 definitiv eingeführt; damit begann für das höhere Schulwesen Österreichs eine neue Zeit. 1854 wurde Bonitz Mitglied der Akademie und war seit 1864 Mitglied des kaiserl. Unterrichtsrats. Seit Anfang 1850 redigierte Bonitz die von dem Ministerium gegründete „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien" 17 Jahre hindurch, in der er „zu den Lehrern von ganz Österreich sprach, sie in den Geist der Organisation einführend". Sie „war ihm auch ein Seminar, in dem er die Diskussion der mannigfachsten Schulfragen anregte und leitete, weite Kreise mit Interesse dafür erfüllte und in sie Leben und Bewegung brachte, in dem er tüchtige Mitarbeiter sammelte und schulte". In dieser Zeitschrift verteidigte er aber auch den Organisationsentwurf gegen alle Angriffe, am glänzendsten in den Jahren 1858 bis 1861 gegen das verdammende Sendschreiben des Jesuitengenerals P. Beckx. Seine Rechtfertigung der Berücksichtigung der modernen Bildung gegenüber der ausschließlichen Betonung des Lateins hat heute auch in Deutschland noch ihren Wert. 1861 verteidigte er die neue Organisation gegen die nationaltschechischen Aspirationen, durch die er die Einheit der Bildung in dem vielsprachigen Österreich gefährdet sah. Aber auch den wissenschaftlichen Sinn sollte die Zeitschrift in der Lehrerwelt anregen; bald war sie durch ihre gediegenen Arbeiten auch im Ausland geschätzt. Zur Unterstützung gegen die Angriffe schuf Bonitz den Wiener Verein „Mittelschule", der später für die Weiterentwicklung der Gymnasien in Österreich bedeutend wurde. Auch als akademischer Lehrer leistete Bonitz für die Heranbildung eines tüchtigen höheren Lehrerstands Großes, doch kann dies hier nicht weiter verfolgt werden. Den Schwerpunkt seiner Tätigkeit als Lehrerbildner verlegte er in das von ihm gegründete philologische Seminar. Für die praktische Ausbildung empfahl er das Probejahr. Auch für die materielle Besserstellung durch Er-

höhung des Schulgeldes trat er ein, setzte sie aber erst 1863 und da nur teilweise durch. Bis zum Jahre 1866 hatte Bonitz wiederholte Berufungen nach Deutschland abgelehnt; 1867 nahm er einen Ruf nach Berlin als Direktor des Grauen Klosters an, wurde gleichzeitig Direktor des Seminars für gelehrte Schulen, Mitglied der Akademie der Wissenschaften und Herausgeber der Berliner Gymnasialzeitung (1867 bis 1875). Anfang 1875 wurde er vortragender Rat im Ministerium der geistlichen etc. Angelegenheiten als Nachfolger Wieses. Auch hier vertrat er die Überzeugung, daß „die klassischen Studien nicht mehr berufen seien, die alleinige oder auch nur die führende Rolle zu spielen", und in den Lehrplänen von 1882, die Bonitz in der Hauptsache gearbeitet hat, versuchte er, die im österreichischen Organisationsentwurf vertretenen Anschauungen auch nach Preußen zu verpflanzen. Aber er scheiterte an dem Widerstand der konservativen Lateinrichtung und gerade in diesem Fache litten seine Ausführungen an bedenklichen Widersprüchen; natürlich hatte er nur dem Drucke von oben nachgegeben. Dies verleidete ihm seine Tätigkeit, die nicht die gebührende Anerkennung fand. Am 1. April 1888 mußte er wegen eines Gehirnleidens seinen Abschied nehmen. Am 25. Juli 1888 ist er gestorben. Seine Schriften sind fast ausschließlich philologischen Inhalts und betreffen vor allem Aristoteles und Plato, dann Sophokles, Thukydides und den Ursprung der homerischen Gedichte.

Literatur: Frankfurter S., Graf Leo Thun-Hohenstein, Franz Exner und Hermann Bonitz. Wien 1893. — Schenkl Karl, Rede bei der Trauerfeier für H. Bonitz, Zeitschr. für österr. Gymn. 1888, H. XI. — Hartel W. v., Bonitz und sein Wirken in Österreich, Mittelschule Jahrg. III, H. 1, 1889. — Gomperz Th., H. Bonitz, Ein Nachruf. S. A. aus Bursians biograph. Jahrb. für Altertumsk. Berlin 1889. — Bellermann L., Zur Erinn. an H. Bonitz in Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen 1889, S. 50 ff. — Beyer, O. W., Deutsche Schulwelt des 19. Jahrh., Wien 1903.

Herm. Schiller †

Bonne s. d. Art. Hilfskräfte bei der Erziehung.

Bosheit, boshaft. Man bezeichnet mit diesen Ausdrücken bestimmte Seelenzustände. Boshaft ist derjenige, der einen Hang zur Bosheit hat, Bosheit bedeutet sowohl die psychische Neigung als ihre Wirkung, die boshafte Tat. Beides kann sich in milderer Form äußern als Spottlust (Malice), wobei die Hauptabsicht ist, einen anderen in Verlegenheit zu bringen, ihm etwas Unangenehmes zu sagen, oder als Absicht, wirklichen, tatsächlichen Schaden zu verursachen. Beide haben verschiedene Grade der Energie. Der Quell der Bosheit ist regelmäßig das Schwächegefühl; ob körperlicher, ob psychischer, ob materieller, ob sozialer, ob geistiger Schwäche macht nur insofern einen Unterschied, als das Gefühl psychischer oder materieller, vor allem gesellschaftlicher Minderwertigkeit sich sehr viel schwerer zurückbilden und beseitigen läßt. Das Gefühl des eigenen Nachstehens, der eigenen Minderwertigkeit wird sich in letzter Linie stets als die eigentliche Quelle der Bosheit nachweisen lassen; die Mißgunst, der Neid und die Eifersucht werden gewöhnlich Durchgangsstadien bilden. Wo sich Handlungen der Bosheit nur vereinzelt zeigen, ist in der Regel an den verbrecherischen Einfluß Erwachsener zu denken. Es ist durchaus nicht nötig, daß der Boshafte sich auf dem Gebiete gewissermaßen zu rächen sucht, auf dem er die eigene Minderwertigkeit empfindet, vielmehr wird dieses Gebiet immer zunächst dasjenige sein, auf dem er sich krank fühlt. Also ein starkes boshaftes Kind wird hauptsächlich seine Körperkraft gebrauchen, um sich für Minderwertigkeit auf geistigem oder sozialem Gebiete schadlos zu halten. Erst wo die Stärke nicht ausreicht, treten List und Tücke an die Stelle, und je größer und bewußter das Schwächegefühl ist, desto häufiger werden diese Mittel gewählt. Dauert das Gefühl der Minderwertigkeit lange unentdeckt an, so entstehen Verbitterung und Hang. Die Heilung ist deswegen schwer, weil jeder Fall eine andere Quelle hat und weil alle diese Quellen schwer zu verstopfen sind, wenn man die richtige überhaupt entdeckt. Solange die Quelle aber besteht, wird alle moralische Einwirkung in ihrem Erfolge unsicher bleiben. Vor allem dürfen verständige Erwägungen nicht fehlen, die zum Ziele die Erweckung des Bewußtseins haben, daß die vermeintliche oder wirkliche Schwäche teils beseitigt, teils durch Stärken auf anderen Gebieten aufgewogen werden

kann, (z. B. auf körperlichem Gebiete durch geistige Leistungen und umgekehrt). Wo es gelingt, ein Kraftgefühl zu wecken, verschwinden Bosheit und Boshaftigkeit am ehesten.

Die Bosheit, die in Störungen des Seelenlebens ihren Grund hat und eine Begleiterscheinung gewisser Geisteskrankheiten ist, die Anomalien hinsichtlich der Art der Gefühlsbetonung im Gefolge haben, fällt in das Gebiet des Psychiaters. Er hat auch festzustellen, ob die Phänomene bei Kindern krankhaft sind und etwa auf hereditäre Degeneration hinweisen.

Literatur: Ziehen, Lehrbuch der Psychiatrie. — Scholz, Charakterfehler des Kindes. — Kizle, Die pädagogische Pathologie und bei Rein, Enzyklop. Handb. 1, 488.

Herm. Schiller †.

Bosnien und Herzegowina. Die Aufsicht über das Schulwesen in Bosnien und der Herzegowina wird seitens der Landesregierung durch ihre Fachreferenten ausgeübt. Für die Beaufsichtigung der Elementarschulen bestehen außerdem bei den einzelnen Kreisbehörden eigene Inspizierungsorgane, die Kreisschulinspektoren, welche gleichzeitig die Schulreferenten der Kreisbehörden sind.

Ein Zwang zum Besuche der Elementarschulen existiert nicht und ist es auch der größeren Hälfte der Bevölkerung nicht möglich, ihre Kinder in die öffentlichen Elementarschulen zu senden, da kaum 43% der Gesamtbevölkerung in eingeschulten Gemeinden leben. Es gibt 330 Elementarschulen mit 32.000 Kindern im Alter von 6 bis 14 Jahren. Hievon sind an 80% Knaben, 20% Mädchen. Von den Elementarschulen sind 230 allgemeine öffentliche (allgemeine Elementarschulen), 7 private, 71 orientalisch orthodoxe, 30 römisch-katholische, 1 israelitische Schule. Die bosnische Landessprache gilt als Unterrichtssprache.

Zur Heranbildung der Lehrer gibt es in Sarajevo eine Lehrerbildungsanstalt, auch existiert eine Anstalt (Darul-mualimin) zur Heranbildung der mohammedanischen Religionslehrer. Mit der Ausbildung von Lehrerinnen befaßt sich der Frauenorden der „Töchter der göttlichen Liebe" in Sarajevo, doch haben jene Zöglinge, welche an einer allgemeinen Elementarschule Verwendung zu finden wünschen, an der staatlichen Lehrerbildungsanstalt die Reifeprüfung abzulegen. Der Schulleiter erhält 1200, der Lehrer 1000 Kronen Gehalt. Hierzu kommen siebenmal nach je fünf Jahren 100 Kronen Quinquennalzulage und je nach den örtlichen Verhältnissen entsprechende Wohnungs- und Lokalzulagen. Die weiblichen Lehrkräfte erhalten die gleichen Bezüge wie die männlichen. Die Pensionsverhältnisse für Lehrer und Lehrerswitwen gleichen im wesentlichen den für die österreichischen Beamten geltenden Bestimmungen. Nach vollendetem 35. Dienstjahre erreicht die Pension den Vollgehalt des Lehrers.

Die Gesamtausgaben für den Elementarunterricht betragen an 1,200.000 Kronen.

Im Lande bestehen außerdem noch folgende Lehranstalten: 4 Obergymnasien (davon ein katholisches [erzbischöfliches] mit privatem Charakter), 1 Franziskanergymnasium, 1 achtklassige Oberrealschule, 9 Handelsschulen, 2 Landeshandwerkerschulen, 1 technische Mittelschule, 3 staatliche höhere Mädchenschulen, 1 serbisch-orthodoxe und 6 katholische höhere Mädchenschulen; außerdem 3 katholische höhere Mädchenschulen mit deutscher Unterrichtssprache. 20 Medresses (Lehranstalten für die Heranbildung von mohammedanischen geistlichen Funktionären und von Lehrern für mohammedanische Religionsschulen), 1 katholisch-theologisches Seminar, 1 orientalisch-orthodoxe theologische Lehranstalt, 1 Scheriatsrichterschule für die Heranbildung von Richtern für mohammedanische Rechtspflege.

Botanik, s. Naturwissenschaften.

Braunschweig (Herzogtum). Dem Mahnrufe des großen Reformators Martin Luther: „Errichtet christliche Schulen!" folgte die damals reichsfreie Stadt Braunschweig als erste unter den Städten und richtete durch Joh. Bugenhagen (1531) eine Anzahl deutscher Knaben- und Mädchenschulen ein. Die vom Herzog Julius am 1. Jänner 1569 erlassene Schulordnung, welche die Grundlage des Unterrichtswesens wurde, bauten die Herzoge August (1651) und Karl (1752) weiter aus und Herzog Karl Wilh. Ferdinand übertrug 1786

die Verwaltung der Unterrichtsangelegenheiten, die bisher das Konsistorium besorgte, einem ihm direkt unterstellten Schuldirektorium, in dem Joachim Heinr. Campe die leitende Stellung einnahm. Durch den Widerspruch der Stände mußte jedoch nach vier Jahren dem Konsistorium die Schulaufsicht zurückgegeben werden. Durch die Gesetze vom 23. April und 12. Mai 1840 wurde die Schulpflicht in Braunschweig eingeführt und durch das Gesetz vom 8. Dezember 1851 das gesamte Volksschulwesen einheitlich geregelt. Dieses Gesetz wurde durch eine Reihe von Nachtragsbestimmungen ergänzt. So wurde durch Gesetz vom 19. Mai 1892 der Handarbeitsunterricht für Mädchen als obligater Lehrgegenstand eingeführt und der Konsistorialerlaß vom 1. April 1893 setzte einen einheitlichen Stundenplan für ein- und mehrklassige Volksschulen fest. Weitere Abänderungen brachte das Volksschulgesetz vom 27. Oktober 1898. — Das höhere Schulwesen der neueren Zeit entwickelte sich nach den Verhältnissen Preußens, dessen neuer Lehrplan von 1892 amtlich eingeführt wurde.

Die Oberaufsicht führt das Ministerium des Unterrichts, unter dem das höhere Schulwesen von der Oberschulkommission, das Volksschulwesen vom Konsistorium geleitet wird. Die Schulaufsicht der einzelnen Kreise besorgen die Superintendenten, die des Ortes die Ortsgeistlichen.

Es gibt an 480 Volksschulen mit 92.000 Schülern, (47.000 Knaben und 45.000 Mädchen). Sie werden eingeteilt in mittlere (20), untere (25) und sogenannte Einheitsschulen (435). Darunter waren 30 Knaben-, 30 Mädchen- und 420 gemischte Schulen. Acht gewerbliche Fortbildungsschulen sorgen für die weitere Ausbildung der Knaben nach ihrer Entlassung aus der Volksschule. Außerdem besteht eine Hilfsschule der Stadt Braunschweig für schwachbefähigte Kinder. Für nicht vollsinnige, schwachsinnige und sittlich verwahrloste Kinder besteht je eine Anstalt. Es gibt mehrere Waisenhäuser, eine Taubstummenanstalt in Braunschweig mit 60 Zöglingen (45 Internisten, 15 Externisten) und 1 Blindeninstitut. Zwei Lehrerseminare (in Wolfenbüttel und Braunschweig, die zu den ältesten in Deutschland zählen) mit zusammen 380 Zöglingen und zwei Lehrerinnen- und Erzieherinnenseminare, verbunden mit höherer Mädchen-, resp. höherer Töchterschule, mit zusammen 103 Zöglingen, sorgen für Heranbildung der Lehrkräfte. In der Lehrerinnenbildungsanstalt zu Wolfenbüttel ist eine von etwa 30 Schülerinnen besuchte Gewerbeschule eingerichtet und ein einjähriger Kursus zur Ausbildung von Turn- und Handarbeitslehrerinnen; ferner Kurse zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen. Das Diensteinkommen der Volksschullehrer beträgt neben freier Dienstwohnung an Landschulen 1000 bis 1900 M., an Stadtschulen, ohne einheitlich geregelt zu sein, 1050 bis 2100 M. Jahresgehalt. Die Pensionsberechtigung beginnt mit dem 5. Dienstjahr und erreicht die Pension mit dem 50. Dienstjahr den Betrag des Vollgehalts.

Die Gesamtausgaben für das Volksschulwesen betragen an 2,100.000 M.

Von höheren Schulen hat Braunschweig sechs herzogliche lutherische Gymnasien, deren Einrichtungen in den wesentlichen Punkten denen in Preußen gleichen, mit 1894 Schülern (1902), 3 Progymnasien mit Realabteilungen (in städtischer Verwaltung) mit 324 Schülern, 1 Realgymnasium, welches als Vorbereitungsanstalt für den Besuch der merkantilisch-technischen Abteilung der technischen Hochschule in Braunschweig gilt, mit 301 Schülern, 1 Oberrealschule mit 500 Schülern, 1 städtische evangelische Realschule (Wolfenbüttel) mit 218 Schülern, 1 paritätische und 1 israelitische Realschule mit Erziehungsanstalten, erstere mit 269 (141 Internisten, 128 Externisten) und die zweite mit 161 Schülern; die Jahnsche höhere Lehranstalt (6 Realschulklassen und Parallelabteilungen) mit 320 Schülern, 1 landwirtschaftliche Schule Marienberg in Helmstedt mit Realabteilungen: 1. Landwirtschaftliche Schule im Sinne des preußischen Reglements vom 10. August 1877, 12 Klassen, und 2. Landwirtschaftliche Fachschule, 3 Klassen, zusammen mit 352 Schülern; 6 öffentliche höhere Mädchenschulen mit 1787

Schülerinnen, 5 private höhere Töchterschulen mit 668 Schülerinnen, 1 höheres Mädcheninstitut, verbunden mit Sanatorium für schwer erziehbare Kinder, 10 Volks- und Bürgerschulen mit fremdsprachlichem Unterricht.

Hochschulen: Eine technische Hochschule (Carolinum in Braunschweig). Seit Aufhebung der Juliusuniversität (1576 bis 1809) in Helmstedt gilt Göttingen als Landesuniversität.

Literatur: Uhde J., Die höhere technische Lehranstalt, oder die techn. Abteilung des herzogl. Collegii Carolini zu Braunschweig. Braunschweig 1836. — Koldewey F., Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig bis zum Jahre 1831. Wolfenbüttel 1891. — Fricke Wolf, Die das Volksschulwesen des Herzogtums Braunschweig betreffenden Gesetze und Verordnungen etc. Braunschweig 1892.

Bremen. Das Schulwesen in der Freien Hansestadt Bremen und den Hafenstädten Vegesack und Bremerhaven ist durch Gesetze geregelt. Die allgemeine Schulpflicht vom 6. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre ist durch das Gesetz vom 12. Jänner 1844 eingeführt.

Die oberste Leitung führt die aus drei Senatoren zusammengesetzte Senatskommission für das Unterrichtswesen. Ihr sind der Schulrat, der für bestimmte Fälle und Geschäfte der Vertreter der Senatskommission ist, und der Schuldirektor als pädagogische Beiräte zugeordnet. Der Schulrat ist Aufsichtsbeamter für die höheren Schulen, die Lehrerbildungsanstalten und die gewerblichen Schulen; der Schulinspektor, der in betreff seiner dienstlichen Geschäfte im allgemeinen dem Schulrat untergeordnet ist, ist Aufsichtsbeamter für das gesamte Bremische Volksschulwesen. Die Kosten für die öffentlichen Schulen in der Stadt Bremen trägt der Staat; für die Gemeindeschulen in Bremen und die Schulen im Landgebiet bezahlt der Staat Gehälter und Pensionen; den Hafenstädten werden Zuschüsse geleistet. Der Gesamtaufwand für das Volksschulwesen seitens des Staates beträgt jährlich ca. 1,850.000 M.

Volksschulen gibt es in der Stadt Bremen (1903/04): 37 (14 städtische mit Schulgeld, 16 städtische ohne Schulgeld, 7 Privat- und Gemeindeschulen) mit zusammen 24.710 (11.967 Knaben, 12.743 Mädchen) Kindern. Im Landgebiet sind 23 Volksschulen mit 3254 Kindern vorhanden; in den Hafenstädten 3 Volksschulen mit 2955 Kindern. In Bremen bestehen 14 Kinderbewahranstalten mit etwa 1300 Kindern, 4 Kindergärten mit 150 Kindern, 1 vierklassige Hilfsschule für Schwachsinnige mit 162 Kindern, je 1 Klasse für verwahrloste Knaben (25) und Mädchen (10), 8 Kinderheime und 1 Idiotenanstalt. Für stotternde und stammelnde Kinder wurden 1903/04 3 Heil- und 12 Wiederholungskurse abgehalten. An 8 Volksschulen wird Schwimmunterricht erteilt. Für schulpflichtige Knaben besteht eine private, staatlich unterstützte Knabenhandarbeitsschule, die 1903/04 von 176 Schülern in 16 Abteilungen besucht wurde. Ferner gibt es eine Taubstummenanstalt (Internat) mit 30 Zöglingen und eine Privat-Mittelschule für Mädchen. Das Schullehrerseminar in Bremen (6 Klassen) hatte (1904/05) 120 Zöglinge. Zwei private Lehrerinnenseminare, verbunden mit höheren Töchterschulen, haben zusammen ca. 180 Schülerinnen. Das Diensteinkommen der Vorsteher an Volksschulen beträgt in Bremen (Stadt) 4000 bis 5000 M., in Bremerhaven 3500 bis 5000 M., in Vegesack 3800 bis 4800 M., im Landgebiet 1800 bis 4000 M. Ordentliche Lehrer erhalten allenthalben 1800 bis 3600 Mark, die Hilfslehrer 1200 M.

Die Pensionsberechtigung beginnt für alle Beamten nach dem 10. Dienstjahre (40%) und steigt jährlich um 2% bis auf 80% des Diensteinkommens.

Von höheren Schulen bestehen 2 Gymnasien, eines in Bremen (30 Klassen, 748 Schüler) und eines in Bremerhaven (Gymnasium und lateinlose Realschule, 402 Schüler). Das Bremer Gymnasium wurde vom 1. April 1905 an geteilt; es zerfällt jetzt in ein Reformgymnasium und in ein humanistisches Gymnasium; ferner gibt es ein städtisches Realgymnasium in Vegesack (9 Klassen, 236 Schüler); 2 Realschulen (7jährig, lateinlos) in Bremen-Altstadt mit 15 Klassen, 536 Schülern, und in Bremen-Doventor mit 13 Klassen, 423 Schülern; 1 Oberrealschule (28 Klassen, 9jährig, 889 Schüler). Diese Schule wurde vom 1. April 1905 an geteilt und eine Anstalt als Realgymnasium eingerichtet. Das Diensteinkommen der Direktoren an höheren Schulen beträgt an Vollanstalten 7000 bis 8500 M., an Realschulen und

Seminaren 7000 bis 8000 M.; der Professoren und Oberlehrer an allen Anstalten 4000 bis 7000 M., der wissenschaftlichen Hilfslehrer 1800 bis 2400 M., der seminarisch gebildeten Lehrer 2600 bis 4800 M.

An Knabenvorschulen für die höheren Schulen sind 4 mit 1122 Kindern vorhanden. Ferner sind zu nennen eine gewerbliche Fortbildungsschule (Sommer 1903: 643 Schüler), eine gewerbliche Zeichenschule (Sommer 1903: 545 Schüler) und eine landwirtschaftliche Winterschule (mit 128 Schülern) in Bremen; in Bremerhaven eine Gewerbe- und Maschinistenschule (Sommer 1903: 26 und 131 Schüler). In Bremen besteht 1 staatliches Technikum mit 537 Schülern (Wintersemester 1903/04) und 1 Seefahrtsschule. Das kaufmännische Fortbildungsschulwesen ist privat und fakultativ; es existiert eine Handelsschule der „Union" (Kaufmännischer Verein, W. 1903/04, 351 Schüler) für die Großkaufmannschaft und eine Schule des Vereines der Ladeninhaber. Das höhere Mädchenschulwesen ist mit Ausnahme der städtischen höheren Töchterschule in Vegesack gänzlich privat. In Bremen sind vorhanden: 7 höhere Mädchenschulen und 1 Elementarschule für Mädchen und Knaben. In Bremerhaven gibt es 2 höhere Mädchenschulen und 1 Privat-Mädchenschule.

Durch eine Stiftung im Betrage von 100.000 M. ist es ermöglicht, für Knaben und Mädchen der ersten Klassen der Volksschulen in Bremen, Vegesack und im Landgebiet mehrere Vorstellungen geeigneter klassischer Dramen und Opern im Stadttheater zu veranstalten. Etwa 2000 Kindern konnte 1903/04 diese Vergünstigung zu teil werden. Im Sommer werden von privater Seite Knaben- und Mädchen-Wanderkolonnen bremischer Volksschüler entsandt, so 1903: 6 Kolonnen, je 2 in den Harz, in das Wesergebirge und in den Thüringerwald.

Bugenhagen. Johann Bugenhagen, Dr. Pomeranus genannt (1485 bis 1558), Luthers Freund und Mitarbeiter, als Urheber vieler Kirchenordnungen, die auch das Volksschulwesen berücksichtigen, bekannt. Im Jahre 1521 ging er, obgleich schon mit 20 Jahren Rektor in Treptow nach Wittenberg, um Luther zu hören, und wurde, nachdem er sich der Reformation angeschlossen hatte, schon im folgenden Jahre zum Pastor in Wittenberg gewählt. Bald wurde er von mehreren Seiten zur Entwerfung von Kirchenordnungen berufen, wobei er eine tiefe Einsicht in die Bedürfnisse des Volkslebens bekundete und zugleich für das Schulwesen sorgte. Während Melanchthon das höhere Schulwesen im Auge behielt, hat Bugenhagen seine Tätigkeit der Sache des Volksunterrichts und der allgemeinen Volksbildung zugekehrt. Im Jahre 1528 schrieb er die braunschweigische Kirchenordnung, 1529 die von Hamburg, 1531 die Lübecker, 1535 die pommersche. Für alle bildet die Kirchenordnung von Braunschweig die Grundlage. Im Jahre 1537 folgte er einem Rufe Christian III. von Dänemark, wo er eine Kirchenordnung für Dänemark, Norwegen, Schleswig und Holstein entwarf, die Universität Kopenhagen organisierte, selbst einige Vorlesungen hielt und sogar auf ein halbes Jahr das Rektorat übernahm, manche Verbesserungen an den lateinischen Schulen machte



Johann Bugenhagen.

und zu Schleswig-Holstein Schulen von fünf Haufen in allen Städten und Flecken verordnete, Winkelschulen aber nirgends duldete. In allen seinen Kirchenordnungen bildet die Schule die Voraussetzung und die Grundlage der kirchlichen Organisation. Hiebei hat er jedoch nicht bloß die herkömmlichen Lateinschulen im Sinne, sondern es sollen, weil durch die Schule die bürgerliche Gesellschaft aller Stände christlich gebildet werden soll, auch deutsche Jungenschulen eingerichtet werden, worin die zehn Gebote, der Glaube, das Vaterunser, die Sakramente und christliche Gesänge gelernt werden; ferner Jungfrauenschulen, in welchen der Katechismus, einzelne Sprüche des neuen Testaments, etliche heilige Geschichten und christliche Gesänge gelehrt werden sollten. Auch die Schreibschulen, die bis dahin keinen Religionsunterricht erteilt hatten, sollen Psalmen, Sprüche aus der Schrift und den Katechismus lehren. Mit der Arbeit in den Schulen soll es nach der Braunschweiger Ordnung gehalten werden, wie der sächsische Schulplan vorschreibt; in der Hamburger und den späteren Ordnungen bestimmte er fünf oder vier Haufen. In der Schulordnung für das Braunschweig-Wolfenbüttelsche 1543 soll auch auf den Dörfern der Küster zugleich notdürftig Schule halten können. — Die pädagogische Wirksamkeit Bugenhagens läßt sich nach Kämmel in folgende zehn Punkte zusammenfassen: 1. Einschärfung der Pflicht christlicher Kindererziehung für Eltern und Obrigkeiten als eine von Gott gebotene und bei der Taufe der Kinder übernommene; 2. Betonung der Wichtigkeit der Schulen für geistliches und weltliches Regiment, und darum Forderung, daß überall Schulen eingerichtet werden; 3. Anbahnung eines allgemeinen, auch die Dörfer umfassenden Volksunterrichts, unter genauer Inspektion der Geistlichen und Obrigkeiten; 4. Anregung zur Benützung tüchtiger Lehrer für die Fortbildung der erwachsenen Gemeindeglieder durch Vorlesungen; 5. Sorge für brauchbare Schulmänner und für würdige Besoldung und Versorgung derselben, dagegen strenge Fernhaltung schlechter und Bekämpfung der Winkelschulen; 6. Einführung eines mäßigen Schulgeldes, doch freundliches Mahnen zur Schonung der Armen; 7. in den lateinischen Schulen Hauptsache das Lateinische bei nur sehr geringer Beachtung des Griechischen und Hebräischen, und bei jenem wieder Dringen auf unausgesetzte Übung (Memorieren von Stellen, Abfassung von Briefen und Gedichten, auch Schulkomödien); 8. der Unterricht im Worte Gottes, auf den Sonnabend verlegt, in engstem Zusammenhang mit dem kirchlichen Unterricht; 9. Pflege des kirchlichen Gesanges und Einrichtung von Singechören für den Dienst der Kirche; 10. Herausheben der zum Studieren Tauglichen und Unterstützung derselben durch Stipendien.

Literatur: Jäger, Die Bedeutung der älteren Bugenhagenschen Kirchenordnungen für die Entwicklung der deutschen Kirche und Kultur, in den Studien und Kritiken, 1853. — Rost, Die päd. Bedeut. Bugenhagens. Leipzig 1890. — Hernig H., Doktor Pom. J. B. Schriften d. Ver. f. Reform-Gesch. Halle 1888. — Krüger im Realsch.-Pr. Annaberg 1881. — Hocke R., In d. Festschrift z. 350jähr. Jubelfeier d. Johanneums. Hamb. 1899.

G. Lindner †.

Bulgarien (Fürstentum.) Die politischen Verhältnisse auf dem Balkan brachten die Entwicklung des Schulwesens in Bulgarien oft zum Stillstand. Nachdem die Bulgaren nahezu 500 Jahre unter türkischem Joch gestanden waren, wurde durch den russisch-türkischen Krieg (1877—1878) das heutige Bulgarien geschaffen. Der Berliner Kongreß (1878) zerstückelte das zu neuem Kulturleben erwachte Bulgarenvolk und schuf zunächst ein Fürstentum, welches unter den geänderten politischen Umständen alles neu aufbauen mußte. Es machten sich bald dringende Reformen geltend und so trat eine Zeit der Versuche ein, die sich bald fördernd, bald hemmend für die Entwicklung des Schulwesens zeigten. Süd-Bulgarien war unter türkischer Oberhoheit gelassen und wurde eine autonome Provinz unter dem Namen Ost-Rumelien. Die Bewohner dieser Provinz, welche die meisten Opfer der bulgarischen Freiheitsbewegung gab, wurden in ihren Hoffnungen enttäuscht; sie rüsteten sich nun zu neuem Kampfe und die Schule sollte den Boden dazu bereiten. Es kann daher nicht wunderbar erscheinen, daß die Schulen in Ost-Rumelien besser gestellt waren als diejenigen im Fürstentum, wo die Leiter der Nation sich mehr mit

inneren Parteikämpfen beschäftigten. Im Jahre 1885 wurde Ost-Rumelien mit dem Fürstentum vereinigt. Nach einer Reihe von Schulgesetzen und Bestimmungen, die man bald ergänzte, bald wieder aufhob, wurde durch das Schulgesetz vom Jahre 1892, welches mit einigen Änderungen heute noch in Kraft ist, die Grundlage für eine gedeihliche Weiterentwicklung des Schulwesens geschaffen.

Das gesamte Schulwesen untersteht dem Unterrichtsministerium, dem in direkter Reihenfolge die Bezirksschulräte (für das Schulwesen im allgemeinen), die Schulinspektoren (sie üben die direkte Aufsicht über die Schulen und Lehrer aus und vermitteln zwischen Ministerium und den anderen Behörden), die Bezirks- und Kreisschulinspektoren und die Schulgemeinde, die für die Ausstattung, Erhaltung und erforderlichen Falles für Neueinrichtung von Schulen zu sorgen hat, unterstellt sind. Jede Gemeinde über 50 Häuser ist verpflichtet, eine Volksschule zu errichten. Obgleich die allgemeine Schulpflicht (vom 6. bis 12., resp. 13. Lebensjahre) seit dem Jahre 1885 besteht, so ist der Schulbesuch doch kein regelmäßiger und an 4% der schulpflichtigen Kinder besuchen keine Schule. Das Schulgesetz vom Jahre 1892 enthält auch Bestimmungen über Einrichtung von Kindergärten als Vorbereitungsanstalten für die Volksschule, und zwar sollen diese in eine Unterabteilung für Kinder von drei bis fünf Jahren (Beschäftigung durch Spiel, Singen, Anschauungsunterricht, Handarbeit) und eine Oberabteilung für Kinder von fünf bis sieben Jahren (Zeichnen, Rechnen) zerlegt werden, auch soll dahin gestrebt werden, den Unterricht obligatorisch zu machen. Vorläufig steht aber der Plan noch auf dem Papier und es bestehen jetzt nur an 45 Kindergärten mit etwa 3400 Kindern, welche zumeist von Privaten geleitet werden. Um den schulmündigen Kindern sowie den Erwachsenen, die keine Schule besucht haben, Gelegenheit zu geben, sich weiter fortzubilden, eventuell sich ein Minimum von Schulkenntnissen anzueignen, sind nach dem Gesetze die Volksschullehrer verpflichtet, Unterricht in Abend- und Sonntagsfortbildungsschulen zu erteilen, doch ist bisher noch nicht viel damit erreicht worden, da die schulmündige Jugend nicht verpflichtet ist, diese Fortbildungsschulen zu besuchen.

Es gibt (Statist. 1901/02) 2894 öffentliche Volksschulen (255 Knaben-, 2 Mädchen-, 2637 gemischte Schulen), und zwar 212 städtische, 2682 ländliche, mit zusammen 233.917 (164.153 Knaben, 69.764 Mädchen) Kindern. Privatschulen, die von Religionsgesellschaften, Privatpersonen und anderen Nationalitäten eingerichtet sind, gibt es 1531 (99 Knaben-, 54 Mädchen-, 1378 gemischte Schulen) mit 78.437 (43.073 Knaben, 35.364 Mädchen) Kindern. Der Gesamtaufwand 1. für das öffentliche Volksschulwesen beträgt 6,663.536 Frs.; hievon entfallen auf den Staat 3,950.796 Frs.; auf die Gemeinden 2,712.740 Frs.; 2. die Ausgaben für die Privatschulen betragen an 681.950 Frs.

Lehrpersonen wirken an den rein bulgarischen öffentlichen Schulen: 3819 Lehrer und 1822 Lehrerinnen, zusammen 5641; an den Privatschulen 1732 Lehrer und 238 Lehrerinnen, zusammen 1970. Alle Lehrer müssen eine staatspädagogische Schule, die Lehrerinnen ein pädagogisches Mädchengymnasium absolviert haben. Als Lehrer können auch Abiturienten der Gymnasien, theologischer Seminare und einiger Fachschulen zugelassen werden. Der Gehalt beträgt für die ordentlichen Lehrer zwischen 1120 bis 1920 Frs., der zu $^2/_3$ vom Staate, zu $^1/_3$ von den Gemeinden aufgebracht wird. Nach einem Gesetz vom Dezember 1904 wird nun der ganze Gehalt vom Staate bezahlt und die Gemeinden haben nur für die übrigen Kosten Sorge zu tragen.

Bürgerschule. Die Volksschule mit ihrem vierjährigen Kursus, deren Besuch für alle Kinder des Landes obligatorisch ist, bildet zugleich die allgemeine Grundlage für jede weitere Bildung. An diese gliedert sich die Bürgerschule mit dreijähriger Unterrichtsdauer an, weswegen sie auch dreiklassige Stadtschule genannt wird. Bürgerschulen gibt es 85 (10 für Knaben, 9 für Mädchen, 66 gemischte) mit zusammen 7527 (5490 Knaben, 2037 Mädchen) Zöglingen. Außerdem gibt es noch 58 Privatbürgerschulen mit 1926 Schülern. Der Gesamtaufwand für die öffentlichen Bürgerschulen beträgt 797.741 Frs. jährlich, für die privaten 78.606 Frs.

In einigen der größeren Städte sind den Bürgerschulen noch eine oder zwei Klassen beigefügt, so daß die Bürgerschule sich mehr dem Gymnasium nähert, und dann heißen vier- (resp. fünf-) klassige Schulen Progymnasien. Es gibt 29 Progymnasien (10 für Knaben, 15 für Mädchen, 4 gemischt) mit 6860 Zöglingen (3706 Knaben, 3154 Mädchen). Der Gesamtaufwand beträgt jährlich 649.394 Frs.

Gymnasium. Die Unterrichtsdauer am Gymnasium beträgt sieben Jahre; es umfaßt sieben Klassen. Als Schüler in die erste, d. i. die unterste Klasse des Gymnasiums, werden jene Kinder aufgenommen, welche die Volksschule absolviert haben. Die ersten drei Klassen bilden den Unterkursus und sind den Bürgerschulklassen ziemlich gleich, die vier letzten Klassen bilden den Oberkursus des Gymnasiums, der sich in die klassische Abteilung (Unterrichtsgegenstände: Religion, Bulgarisch, Französisch oder Deutsch, Russisch, Latein, Griechisch, Geschichte, Mathematik etc.) und die Realabteilung (Russisch. Deutsch oder Französisch, Physik, Chemie etc.) zerlegt. Die Mädchengymnasien haben fast dieselbe Organisation, nur daß sie einen Unterkursus von fünf und einen Oberkursus von zwei Jahren haben. Der Oberkursus hat zwei Abteilungen: eine für allgemeine und eine für speziell pädagogische Bildung. Es gibt 16 Gymnasien (9 für Knaben, 5 für Mädchen) mit 12.109 Zöglingen (6821 Knaben, 5288 Mädchen). Jahresausgabe (1901/2): 1,859.765 Frs. Die Besoldung der Gymnasiallehrer erfolgt nach Klassen. Neuernannte beziehen 2100 bis 2340 Frs., Klasse III. 2640 bis 2880 Frs., Klasse II. 3120 bis 3460 Frs., Klasse I. 3900 bis 4200 Frs. Das Aufrücken in höhere Klassen erfolgt nach je fünf Dienstjahren. Direktoren erhalten 4640 bis 4800 Frs. Gehalt.

Staatspädagogische Schulen, mit den Rechten der Gymnasien, bestehen fünf mit 723 Zöglingen und gilt als Grundlage die Bildung der Bürgerschule oder der Unterkursus des Gymnasiums. Es folgen daran anschließend vier Jahre speziell pädagogischer Ausbildung. Der Jahresaufwand beträgt 375.505 Frs. Von Fachschulen gibt es ein theologisches Seminar, 1 Militärschule, 1 Handelsschule, 2 Oberackerbauschulen, 7 Unterackerbauschulen, 4 Gewerbeschulen, 1 Forstschule, 1 Zeichenschule und eine Anzahl Privatfachschulen.

An der Universität zu Sofia (1888 eröffnet), mit historisch-philologischer, physikalisch-mathematischer und juridischer Fakultät, ist auch Damen der Zutritt gestattet. Die Zahl der Hörer im Wintersemester 1904 bis 1905 betrug im ganzen 942 (831 Studenten und 111 Studentinnen). Aber außerdem, infolge der gerade nicht hervorragenden Tätigkeit der meisten Professoren, geht ein großer Teil der studierenden Jugend gern in das Ausland, um zugleich auch die betreffende Landessprache leichter zu erlernen.

Bücher und Hefte. Da Lesen und Schreiben im Unterricht teils Selbstzweck teils Mittel zum Zwecke sind und ihnen daher eine ganz ungewöhnliche Bedeutung in jeder Hinsicht zukommt, so ist es wohl natürlich, daß man die Schreib- und Lesemittel, also auch Bücher und Hefte, in möglichst vollkommene Form bringt.

Bücher. Papier. Das Papier darf keine glänzende Oberfläche haben, weil der Reflex des Papierglanzes — besonders bei künstlichem Lichte — stört und das Auge ermüdet.

Die Frage über die beste Farbe des Papiers: weiß, etwas gelblich oder leicht grau, ist noch nicht endgültig abgeschlossen. Gewiß aber heben sich vom rein weißen Papier die Buchstaben und Zeichnungen am besten ab. „Weißes, gleichmäßig dickes, höchstens 0·075 *mm* dünnes Papier mit möglichst wenig beigemengtem Holzstoff, satiniert, ohne Schattierung, sorgsam getrocknet und ohne Glanz.“ (Cohn-Rübencamp, Wie sollen Bücher und Zeitungen gedruckt werden? S. 62).

Druckerschwärze. Die Buchdruckfarbe muß deutliche, scharf umrissene, tiefschwarze Buchstaben bringen, die sich möglichst gut von der Farbe des Papiers abheben. Ein blasser Druck ist als augenschädlich nicht zu dulden. (Man vgl. dazu die Druckproben in dem gerade genannten Buche von Cohn-Rübencamp, Tafeln II—X).

Druckschrift. Sie muß derartig sein, daß sie, alles andere gleichfalls in Ordnung, bequem und, ohne das Auge zu ermüden, lange Zeit gelesen werden kann.

Das sollte wohl die erste Regel für den Druck jedes Schulbuches sein. Die Druckschrift muß daher mehreren Bedingungen entsprechen:

Form der Buchstaben. Jene Buchstaben, die zu den Grundelementen am wenigsten Zutaten und unnütze Verzierungen haben, lesen sich am leichtesten; daher muß die Form des Buchstabens möglichst einfach sein. — Da die griechische Schrift zum Teil komplizierte Buchstaben hat, so ist beim Drucke griechischer Texte auf die Erfüllung aller anderen Bedingungen besonderes Gewicht zu legen, damit der genannte Umstand möglichst wenig gefühlt wird. — Für den Druck lateinischer Texte ist die Antiqua selbstverständlich die einzige Form. Es wäre aber wünschenswert, daß auch für deutsche Drucke ausschließlich Antiqua verwendet würde. Bekanntlich ist unsere Fractura ja keine dem deutschen Volke eigentümliche, selbst gefundene Schrift, sondern sie ist ja nur eine entstellte lateinische Schrift, die zur Zeit der Erfindung der Buchdruckerkunst in Deutschland gerade üblich war und vom Buchdruck übernommen wurde. Während Kant und gleichzeitige Augenärzte den Lateindruck, also die Antiqua, für augenschädlich hielten, ist man heutzutage anderer Meinung; denn wenn man die Frakturschrift zwar nicht für augenschädlich erklären kann, so ist sie doch weniger leicht lesbar und für das lesenlernende Kind auch gewiß schwerer erlernbar.

Größe und Dicke der Buchstaben. Hiefür ist heutzutage gewöhnlich der Buchstabe „n“ der Maßstab. In den unteren Schulklassen, in denen das Lesen noch Lerngegenstand ist, müssen die Buchstaben entsprechend größer und dicker sein als in höheren Schuljahren. Es sollen in den ersten Jahren die kleinen Buchstaben in keinem Texte unter das Maß von 1·75 × 1 *mm* („Cicero“) heruntergehen, in den höheren aber nicht unter 1·50 × 0·25 *mm* („Korpus“). — (Die Verordnung des k. k. österr. Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 2. August 1897, Z. 5261, gestattet in der Antiqua noch Größen bis 1·3 *mm* herab).

Wechsel der Schriftgattungen und Größen. Dieser soll nicht zu häufig vorkommen, da er störend auf die Erfassung des inhaltlichen Zusammenhanges wirkt und das Auge ermüdet.

Der Zwischenraum zwischen den einzelnen Buchstaben und Wörtern (Approche) spielt ebenfalls für die gute Lesbarkeit des Druckes und für die Arbeitsleistung des Auges mit. Als Grundsatz für die Entfernung zweier Typen wird angenommen, daß sie nicht näher aneinander stehen dürfen, als das Weiße zwischen den zwei Vertikalgrundstrichen des *n* breit ist. (Ist dieser Zwischenraum größer als die Breite der *n*-Weiße, so ist das Wort „gesperrt“ gedruckt, leichter lesbar und fällt daher besonders auf.) — Der Zwischenraum zwischen zwei Buchstaben betrage nicht unter 0·5 *mm*, zwischen zwei Wörtern nicht unter 3 *mm*.

Auch der Zeilenlänge kommt eine gewisse Bedeutung zu. Zu lange Zeilen bedingen ein häufiges Drehen und Wenden des Kopfes und der Augen und erzeugen dadurch früher Ermüdung. Eine Zeilenlänge von 90 bis 100 *mm* soll das Maximum sein. Weiters ist auch der Abstand der einzelnen Zeilen voneinander (der sog. Durchschuß) zu beachten, da durch die weiße Fläche des Zeilenabstands der Druck vom Papier sich besser abhebt, daher deutlicher wird. Man verlangt gewöhnlich bei 100 *mm* Zeilenlänge 2·5 *mm* Durchschuß; kürzere Zeilen vertragen weniger. Auf 1 *cm* Höhe sollen nicht mehr als zwei Zeilen kommen. (Einen praktischen „Zeilenzähler“ hat H. Cohn konstruiert. Vgl. darüber das schon mehrmals genannte Buch, S. 48 ff.). Zur Deutlichkeit und Übersichtlichkeit des Druckes trägt ferner wesentlich die richtige Verteilung des Satzes bei, insofern entsprechend oft die Zeilen eingerückt werden. Auch ein breiter Rand an allen Seiten des Druckes unterstützt das Auge.

Heftung und Einband. In neuester Zeit wird häufig der Metalldraht zur Heftung verwendet. Doch sollte aus den Büchern, die ja längere Dauer haben sollen, die Drahtheftung wieder verschwinden. Denn die Drahtstücke sind das Verderben der Bücher. Sie durchrosten den Falz und bei häufigem Gebrauche des Buches dringt schließlich das bestversicherte Drahtende aus dem Buchrücken an die Oberfläche. Daher empfiehlt sich immer wieder das Heften auf Bünde. Der Buchrücken soll aus Leinen oder Leder sein; die Deckel dürfen mit keinem Papier überzogen sein, das giftigen Farb-

stoff enthält. Dasselbe gilt vom Vorsatzblatt.

Hefte. Im folgenden werden für die Beschaffenheit der Hefte nur allgemeine Gesichtspunkte aufgestellt, da nach den besonderen Zwecken der Hefte — ob für Schul- oder Hausarbeiten, für Schönschreiben, Rechnen, Zeichnen und ähnliches bestimmt — wohl auch besondere Ansprüche an Form und Größe gemacht werden können.

Papier. Man vergleiche das oben hierüber Gesagte. — Dann muß das Papier genügend stark sein, damit nicht die Schrift auf der Rückseite durchscheint. Doch ist hier nicht die Dicke des Papiers allein maßgebend; oft läßt dünneres weniger durchscheinen als stärkeres, wenn dieses einen zu hohen Prozentsatz Holzstoff hat, der das Durchscheinen begünstigt. Ferner muß die Oberfläche glatt und gut geleimt sein, damit das Papier nicht fasert und nicht fließt.

Größe und Umfang des Heftes. Die Größe richtet sich wohl zumeist nach dem Zwecke des Heftes und nach dem Alter des Schülers, der es gebraucht. Schreibunterrichtshefte haben gewöhnlich eine Höhe bis 22 *cm*, eine Breite bis zu 16·5 *cm*; Zeichenhefte müssen größer sein. Größeres Format bedingt schon einige Übung im Überblick und erschwert die Herhaltung einer schönen äußeren Form. Der Umfang, bezw. die Blattzahl richte sich nach der Bestimmung des Heftes und nehme auch auf das Gewicht der Schullast überhaupt Rücksicht. Vgl. auch Min.-Erl. Wien, 10. Okt. 1905. Z. 37560.

Lineament. Dieses muß in kräftiger, satter Farbe und hinlänglicher Dicke ausgeführt sein, damit die Linie auch auf dem beschriebenen Blatte noch gut kenntlich ist. — Die Schrifthöhe, die im vierzeiligen Lineament zum Ausdruck kommt, kann für die deutsche Kurrentschrift mit sieben gleichen Teilen angenommen werden: ein Teil kommt auf die *n*-Höhe, je drei auf die Ober- und Unterlänge. Für die englische Kursivschrift ist die Summe der Teile acht, das Verhältnis der *n*-Höhe zur Ober- und Unterlänge 2 : 3. — Ob die Linien der Höhe oder der Breite des Heftes gleich laufen, mag von einiger Bedeutung für die Körperhaltung des Schreibenden sein. Hefte mit Quadraten und Netzlinien schaden den Augen und sind deshalb wohl allgemein in Schulen verboten. Auch die Linieneinlageblätter (sog. „Faullenzer") erfordern ein angestrengteres Schauen, gleichgültig, ob die Linien schwarz auf weißem Grunde oder, wie man es jetzt versucht, weiß auf schwarzem gezogen sind.

Heftung. Die alte, sichere Heftung mit dem Faden ist für Schulhefte fast ganz außer Gebrauch gekommen; dafür trat der Metalldraht ein. Gegen diesen läßt sich manches einwenden. Drahtgeheftete Bücher und Theken beginnen bald lose zu werden, da der steife Draht leicht ausreißt. Dann gibt das kleine Drahtstück mit seinen scharfen Enden oft Anlaß zu zufälligen Verletzungen, die schwere Gesundheitsstörungen herbeiführen können. Zum mindesten muß daher die Benützung rostsicheren Drahtes verlangt werden.

Einband. Dieser soll das verhältnismäßig meist nur kurze Zeit im Gebrauch stehende Heft vor Beschädigung und Verunreinigung schützen. Es genügt hiezu ein weicher, dunkler Umschlag. Ein starker Einband für jedes Heft würde die Schullast überflüssig vermehren. Hingegen empfiehlt sich eine Sammelmappe, in die der Schüler seine Hefte legt.

Tinte, Bleistift, Löschblatt. Es darf nur solche Tinte verwendet werden, die sofort schwarz aus der Feder fließt, und nicht erst, trocken geworden, nachdunkelt. Und man verwende nur solche Graphitstifte, die ebenfalls eine tiefe Kohlenschwärze zeigen. Die der Größe der Hefte angepaßten Löschblätter müssen eine entsprechende Dicke und Saugfähigkeit haben. Löschblätter mit grellen Farben sind zu vermeiden. —

Das k. k. österreichische Ministerium für Kultus und Unterricht und die k. preußische Regierung (Abt. für Kirchen- und Schulwesen) haben mit Verordnung vom 23. Juli 1904, Z. 5513, bezw. vom 23. Dez. 1904, II. Bd. 4388, Magdeburg, grundsätzliche Bestimmungen und Vorschriften über die äußere Ausstattung und Beschaffenheit der Schülerhefte erlassen. Im Prinzip decken sich die Vorschriften sowohl untereinander als auch mit dem oben Ausgeführten, wenn auch die eine und die andere Vorschrift bald in diesem Punkte präziser sich äußert, bald in jenem wieder größere Freiheit gewährt. So verlangt z. B. die österreichische Verordnung

weißes Papier mit einem Stich ins Gelbliche, die preußische rein weißes. Das Gewicht von 1000 Bogen muß in Österreich mindestens 12 *kg*, in Preußen 13 betragen. Die Heftung mit Draht ist in Österreich ausdrücklich verboten, die alte Bindung mit Zwirn in beiden Staaten angeordnet. Bezüglich des Lineaments enthält die preußische Verordnung Genaueres als die österreichische, welche überhaupt mehrere Einzelheiten den Landesschulbehörden zur Feststellung überläßt.

Literatur: (Burgerstein Leo, Die Weltletter. Wien 1899. — Derselbe, Handbuch der Schulhygiene, 2. Auflage. Jena 1902. — Flügge Karl, Grundriß der Hygiene für Studierende und praktische Ärzte, Medizinal- und Verwaltungsbeamte, 5. Auflage. Leipzig 1902. — Cohn H. und Rübencamp R., Wie sollen Bücher und Zeitungen gedruckt werden? Braunschweig 1903. — Neuburger Sigmund, Mindestforderungen bei der typographischen Ausstattung von Schulbüchern, (im „Bericht über den I. Internationalen Kongreß für Schulhygiene", II. Band, S. 380. Nürnberg 1904.) — Glauning Friedrich, Gesundheitspflege beim Unterricht (in der „Festschrift, dem I. Internationalen Kongreß für Schulhygiene in Nürnberg gewidmet vom Ortsausschuß. S. 115 ff. Nürnberg 1904). — Kotelmann Ludwig, Schulgesundheitspflege (in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre, II. Bd, 2. Abt., 2. Hälfte. 2. Auflage, München 1904).

Linz. *Franz X. Lehner.*

Bürgerkunde s. d. Art. Wirtschaftslehre.

Bürgerschule, Mittelschule, gehobene Schule. Unter diesen Namen begreift man die höheren Formen der Volksschule, welche eine über das gewöhnliche Maß der allgemeinen Volks- oder Elementarschule hinausgehende Bildung vermitteln und entweder als Oberklassen dieser letzteren aufgesetzt oder selbständig sind. K. Mager, der sich um diese Anstalten sehr verdient gemacht hat, sagt in seiner Schrift „Die Bürgerschule": „Das Analogon für eine solche Bildung, wie sie bei den Griechen bestand, ist nicht in der Gelehrtenschule, denn diese ist ein Produkt des Mittelalters und der Neuzeit, auch nicht in der Volksschule, denn diese lehrt nur die Anfangsgründe, sondern in der Bürgerschule zu suchen, welche diejenige Klasse von Bürgern zu erziehen hat, die, ohne Gelehrte zu sein, doch gebildet sein sollen". — Unserer Zeit war es vorbehalten, ein neues Volkstum und Bürgertum zu gründen und daher auch Bildung neu auferstehen zu lassen. Der moderne Staat ist auf Intelligenz gegründet, so auch die Organisation des Unterrichts. Mager geht von der Unterscheidung des Volkes in Stände aus, und zwar mit Rücksicht auf den Bildungsgrad. „Für die drei Stände", sagt er, „welche sich herausgebildet haben, fehlt es noch an geeigneten Benennungen; man kann sie auf ungefähre Weise als gemeinen Mann oder Volk, Gebildete und Gelehrte bezeichnen. Für den ersteren Stand ist die Volksschule, wo die ganze Jugend des Vaterlands, ohne Unterschied der Stände, ihre erste Bildung zum Menschen empfängt. Diese Ausbildung dauert bis zum zehnten Jahre und weicht dann der Standesbildung. Die Kinder, welche Volk bleiben wollen, gehen in die deutsche Schule (Oberklassen der Elementarschule, Mittelschule); die zukünftigen Gelehrten beziehen die Gelehrtenschule und für diejenigen, welche zwischen beiden stehen, ist die sogenannte höhere Bürgerschule oder Realschule". Die Magersche deutsche Schule hat sich in Verbindung mit der Elementarschule zu der Bürgerschule im engeren Sinne des Wortes oder, wie sie auch oft genannt wird, zur mittleren Bürgerschule herausgebildet. Diese führt in mehreren Klassen die Unterrichtsgegenstände der unteren Volksschule vollendeter und erweiterter durch.

Die Bezeichnung „Bürgerschule" finden wir in Österreich zuerst bei der Wiener Stadtschule zu St. Stephan, welche im Jahre 1237 urkundlich erwähnt wird. Sie war eine Gelehrtenschule und ersetzte die noch fehlende Universität, der Rektor wurde von dem jeweiligen Landesfürsten ernannt. Nach der Gründung der Wiener Universität wurde sie in eine Lateinschule (Gymnasium) umgewandelt und mußte im 17. Jahrhundert ihren Ruf an das Jesuitengymnasium abtreten; sie sank zur deutschen Elementarschule herab, deren Rektor bis zum Jahre 1774 die Aufsicht über alle Volksschulen Wiens und der Vororte inne hatte. So kam die Schule durch rückschreitende Verwandlung jener Auffassung nahe, welche Mager von der Bürgerschule hat. Offiziell werden Bürgerschulen in Österreich erst 1851 angeführt, als der neue Lehrplan für die auf drei

Jahrgänge erweiterte IV. Klasse der Hauptschulen veröffentlicht wurde, doch erhielten diese Anstalten allgemein den Namen (unselbständige) Unterrealschulen und trugen ihn wegen ihrer ausgeprägten technischen Richtung mit Recht. Erst mit dem Reichsvolksschulgesetze vom 14. Mai 1869 erfolgte die Gründung der heutigen Bürgerschulen, und zwar für beide Geschlechter, und seither hat sich der Name „Bürgerschule" allgemein eingebürgert.

Die Reorganisation der Bürgerschule im Jahre 1883. Im R.-V.-G. war der Bürgerschule die Aufgabe zugewiesen, denjenigen, welche eine Mittelschule nicht besuchen, eine über das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende Bildung zu gewähren und es konnte nach § 18 des R.-V.-G. auch eine allgemeine Volksschule vom Schulerhalter so eingerichtet werden, daß sie zugleich die Aufgabe der Bürgerschule zu lösen hatte. Solche Anstalten hießen achtklassige Bürgerschulen und es wurden beispielsweise in Wien alle Klassen (auch die Volksschulklassen) mit geprüften Fachlehrern besetzt. In der Schulgesetznovelle vom Jahre 1883 ist der Zusatz aufgenommen „eine Bildung mit Rücksicht auf die Gewerbetreibenden und Landwirte", ferner: „Sie vermittelt auch die Vorbildung für die Lehrerbildungsanstalten und für jene Fachschulen, welche eine Mittelschulbildung nicht voraussetzen". Die Bürgerschule wurde ferner von der Volksschule losgelöst und man kennt jetzt nur dreiklassige Bürgerschulen; doch kann eine dreiklassige Bürgerschule mit einer allgemeinen Volksschule unter einer Leitung stehen. (Siehe später!) Dadurch wurde die Bürgerschule als selbständige Lehranstalt im Rahmen der Elementarschulen, und zwar als höchste Kategorie dieser anerkannt und es wurden eigene Bezirkskonferenzen für deren Lehrkräfte eingeführt. Dagegen wurde dem Lehrkörper das Recht, die Lehrtexte zu bestimmen, entzogen und er wurde hierin auf das Vorschlagsrecht an die Landesschulbehörde beschränkt. Die Zahl der Fachlehrkräfte, welche an Landbürgerschulen vielfach auf zwei reduziert war, muß nach der Novelle mindestens drei betragen, was eine wertvolle Entlastung des Personals bedeutete. Mit der Reorganisation erschien die Bürgerschule auf eine praktische Basis gestellt, was auf das Berechtigungswesen wohltätig zurückwirkte, es gelang auch den Lehrerorganisationen, bei den Behörden eine bedeutende Erweiterung der Berechtigung der Absolventen zu erwirken. Dabei muß aber im Auge behalten werden, daß die österreichische Bürgerschule bei aller Berücksichtigung praktischer Interessen ihre allgemeine, d. h. die formal bildende Aufgabe nicht vernachlässigen darf, denn durch die Ministerialverordnung vom 30. Juni 1886 (also nach der Reform) wird der Charakter der Bürgerschule als Pflichtschule nachdrücklich betont, sie gehört hienach zweifellos zu den für schulpflichtige Kinder bestimmten Volksschulen, es ist auch Schülern der Besuch über das normalschulpflichtige Alter hinaus unbedingt zu gestatten, wenn dem Schulerhalter daraus keine Mehrleistung erwächst. Schon die Ministerialverordnung vom 8. Juni 1883 betont ausdrücklich, daß die dreiklassige Bürgerschule wie bisher Pflichtschule für die eingeschulten Knaben und Mädchen zu bleiben habe. Eine räumliche Trennung von der Volksschule empfehle sich nur da, wo mehrere Schulen bestehen, also an größeren Orten.

Die Einrichtung der Bürgerschule. Als Bedingung für die Aufnahme von Schülern in die Bürgerschule gilt der Nachweis, daß diese den fünften Jahreskurs irgend einer Volksschule mit genügendem Erfolge absolviert haben. Strebt ein Kind schon mit vollendetem zehnten Lebensjahre die Aufnahme an, so hat es durch eine Aufnahmsprüfung nachzuweisen, daß es die entsprechenden Vorkenntnisse besitzt; doch kommt dieser Fall in der Praxis selten vor. Laut behördlicher Verfügung müssen neuerlich Schüler mit kaum genügenden Noten durch eine besondere Aufnahmsprüfung (besser Überprüfung) ihre Reife für den Eintritt in die Bürgerschule nachweisen. — Nach der Novelle werden an den Bürgerschulen folgende Lehrgegenstände gelehrt: Religion (mindestens 2 Stunden wöchentlich); Unterrichtssprache in Verbindung mit Geschäftsaufsätzen [früher: Sprache und Aufsatzlehre], Geographie und Geschichte mit besonderer Rücksicht auf das Vaterland und dessen Verfassung; Naturgeschichte; Naturlehre; Rechnen in Verbindung mit einfacher

Buchführung [früher: Arithmetik]; Geometrie und geometrisches Zeichnen, Freihandzeichnen; Schönschreiben; Gesang; weibliche Handarbeiten für Mädchen [früher auch Haushaltungskunde]; Turnen (nach der Novelle für Mädchen nicht obligat). — An nicht deutschen Schulen soll die Gelegenheit zur Erlernung der deutschen Sprache geboten werden. — Mit Genehmigung der Landesschulbehörde kann auch unobligater Unterricht in anderen lebenden Sprachen, ferner im Klavier- und Violinspiel erteilt werden. An den meisten Bürgerschulen wird Unterricht im Französischen oder in einer zweiten Landessprache erteilt; der Musikunterricht, zulässig mit Rücksicht auf die Vorbereitung für Lehrerbildungsanstalten, tritt bis jetzt nur vereinzelt auf, so wird an einer einzigen Knabenbürgerschule in Wien Unterricht im Violinspiel erteilt. Um die Bürgerschule den praktischen, insbesonders den Erwerbsverhältnissen des Schulortes oder Schulsprengels besser anzupassen, mußten die Lehrpläne neu bearbeitet werden. Der Ministerialerlaß vom 8. Juni 1883 ordnet an, daß für jede Bürgerschule ein besonderer Lehrplan festzustellen sei, und es stehe nichts im Wege, wo mehrere Bürgerschulen sind, verschiedenen Bedürfnissen in den Lehrplänen dieser Anstalten zu genügen. Zu den Konferenzen, welche die neuen Lehrpläne zu beraten hatten, waren auch Vertreter der gewerblichen und landwirtschaftlichen Interessen einzuladen. Dabei hatten folgende Grundsätze zu gelten: 1. Die Bedürfnisse der Bürgerschulen für Knaben und für Mädchen sind wie bisher zu berücksichtigen. 2. Die konzentrische Methode (?) für die Verteilung des Lehrstoffes in jenen Gegenständen, die in mehreren Klassen gelehrt werden, ist festzuhalten. 3. Das Maximum von 30 wöchentlichen Lehrstunden pro Klasse darf nicht überschritten werden. 4. Bezüglich jener Gegenstände, deren Betrieb speziellen praktischen Bedürfnissen zu entsprechen hat, sind besondere Einrichtungen zu treffen. (Berücksichtigung des Fachzeichnens, der Chemie, Einrichtung von Schulgärten und Baumschulen etc.) 5. Die schriftlichen Aufgaben sind auf Sprache und Rechnen zu beschränken und deren Zahl ist genau festzustellen. 6. An Knabenbürgerschulen kann der Handfertigkeitsunterricht als unobligates Fach eingeführt werden. Die damals vom Ministerium genehmigten Lehrpläne lassen von einer den speziellen Bedürfnissen angepaßten Differenzierung nicht allzu viel merken, denn die Auswahl des Stoffes ist in allen Kronländern fast ganz gleich. Für Mädchenbürgerschulen besteht überhaupt nur ein Lehrplan, die Lehrpläne für Knabenbürgerschulen gehen in Naturgeschichte, Chemie u. s. w. nach drei Richtungen: Der reingewerblichen, der gewerblich-chemischen und der landwirtschaftlichen etwas auseinander, wobei auch kleine Verschiebungen im Stundenausmaß platzgegriffen haben. Das Schülermaterial ist seiner Befähigung nach in den einzelnen Bürgerschulen sehr verschieden, an den Mädchenschulen weitaus besser als an den Knabenschulen, weil diesen zumal in den Städten die Mittelschule das beste Material entzieht. Daran hat auch die oben erwähnte Überprüfung zweifelhafter Elemente wenig geändert, denn sie erhalten statt des „Kaumgenügend“ einfach ein Genügend und treten dann ohne Prüfung über. Daher sind auch die Erfolge vielfach recht bescheiden. Während vor 1869 mehr als 50% der Schüler die IV. Hauptschulklasse freiwillig wiederholten, tritt an der Bürgerschule umgekehrt der Übelstand zu tage, daß oft nur 15—20% der Eintretenden die letzte Klasse absolvieren, und in Wien sind Anstalten mit fünf ersten, zwei zweiten und einer schwachen dritten Klasse nicht selten. Den meisten Schulmündigen mangelt, wie ein Blick auf den Lehrplan zeigt, im Rechnen, in der Geometrie, in Geschäftsaufsätzen, in der Physik u. s. w. ein entsprechender Abschluß der elementaren Bildung und jede Dorfschule vermag in diesem Punkte besser für ihre Schüler aufzukommen. Das ist ein schweres Gebrechen unserer Bürgerschule und man sollte ernstlich daran gehen, sie zu dem zu machen, was sie von rechtswegen sein soll: zu einer Pflichtschule für genügend befähigte und strebsame Volksschüler; weil ihr eine Doppelaufgabe zugewiesen ist, kann sie keine von beiden lösen. Daher tauchten wiederholt Vorschläge besonders aus Lehrerkreisen auf, die Bürgerschule des Charakters der allgemeinen Pflichtschule zu entkleiden, und diese Bemühungen müssen nicht gerade als banausisches persönliches Streben gedeutet

werden. Wiederholt wurde auch angeregt, die Bürgerschule um eine oder mehrere Klassen zu erweitern; doch wäre dazu eigentlich eine Änderung des R.-V.-G. nötig gewesen. Den Anfang zu einer Ausgestaltung in diesem Sinne machten Ungarn und Galizien. Hier schließt sich die Bürgerschule schon an den vierten Jahreskurs der Volksschule an und die Mädchenbürgerschule kann als höhere Töchterschule um zwei bis drei aufsteigende Klassen erweitert werden. Als wesentliches Ergebnis der im Jahre 1903 abgehaltenen Bürgerschulenquête im Unterrichtsministerium, welche Minister Dr. v. Hartel persönlich leitete, ist die Errichtung von fakultativen vierten Klassen anzusehen, welche auf Grund des § 10 des R.-V.-G., als spezielle Lehrkurse für die der Schulpflicht entwachsene Jugend aufgefaßt, zulässig sind, doch fällt die Errichtung solcher in den Rahmen der Landesgesetzgebung (§ 59), wie die Errichtung der Bürgerschulen überhaupt (§ 61). Diese Kurse haben nach der Ministerialverordnung vom 26. Juni 1903 nicht allgemeine Fortbildung zu bezwecken, sondern bei gleichzeitiger Festigung und Vertiefung der in der Bürgerschule bereits erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten jene konkreten Aufgaben zu erfüllen, welche durch den Zweck der Kurse vorgezeichnet sind. An Knabenbürgerschulen haben sie den Anschluß an höher organisierte Schulen, welche nicht notwendig Mittelschulbildung voraussetzen (also an Lehrerbildungsanstalten, Kadettenschulen, höhere Handelsschulen, Staatsgewerbeschulen etc.) tunlichst zu ebnen. Die Kurse für Mädchen haben den Zweck, zur Hebung der Frauenbildung überhaupt, speziell in Absicht auf die künftige Stellung der Frau im Hause und in der Familie beizutragen. — Solche Kurse können nur dort errichtet werden, wo sich Stadtgemeinden oder andere leistungsfähige oder leistungswillige Faktoren für deren Aktivierung und Erhaltung bereitfinden. Die Zustimmung zur Erhaltung ist (mit dem Lehrplane des Kurses) in Form eines Statuts der Schulbehörde (L.-Sch.-R.) zur Genehmigung vorzulegen. Die Einhebung von Schulgeld ist gestattet. In einzelnen Landstädten wurden derartige Kurse bereits eröffnet und ihre Verbreitung könnte ein Mittel sein, den Andrang von solchen Schülern an den Mittelschulen zu vermindern, welche eine eigentliche wissenschaftliche Ausbildung nicht anstreben. Auch äußerlich fand eine Angleichung der Bürgerschule an die Mittelschule statt, indem Bürgerschüler (neben den Schulnachrichten im 1. und 3. Quartal) von nun an Halbjahrzeugnisse erhalten. Auch die Notenskala wurde mit der an Mittelschulen in Übereinstimmung gebracht. Die Errichtung und Erhaltung der Bürgerschulen wird, wie gesagt, durch die Landesgesetzgebung genauer bestimmt und in den meisten Kronländern soll in jenen Schulbezirken, in denen keine Realschule besteht, mindestens eine Bürgerschule errichtet werden. In einigen Kronländern (z. B. in Böhmen und Mähren) wurden auch in kleinen Städten, sogar in Dörfern Bürgerschulen errichtet, während Krain bis vor kurzer Zeit nur eine einzige Bürgerschule besaß.

Personalverhältnisse. Der verantwortliche Leiter einer Bürgerschule führt den Titel Direktor, den Unterricht in den obligaten Fächern (Turnen und Gesang ausgenommen) können nur eigens für diese Gegenstände befähigte Fachlehrkräfte erteilen und bei der Systemisierung der Lehrstellen ist auf diese Befähigung, welche sich nach drei Fachgruppen: der sprachlich historischen, der naturwissenschaftlichen und der mathematisch-technischen gliedert, Rücksicht zu nehmen. Die Lehrbefähigung für Bürgerschulen muß durch eine besondere Prüfung erworben werden, zu welcher Kandidaten erst nach dreijähriger, vollkommen befriedigender Verwendung an Volksschulen oder anderen Lehranstalten zugelassen werden. Die Prüfung ist schriftlich, mündlich und praktisch, sie erstreckt sich auch auf Pädagogik und deren Hilfswissenschaften und hat einen vorwiegend wissenschaftlichen Charakter. Doch sind die Anforderungen, welche an die Kandidaten gestellt werden, nicht bei allen Kommissionen gleich, obzwar der Prüfungsstoff in der Prüfungsordnung ziemlich genau umschrieben ist. In Mathematik und geometrischem Zeichnen greifen bei Kandidatinnen einige Erleichterungen platz. Die Lehrverpflichtung schwankt bei Direktoren zwischen sechs bis zwölf Stunden, bei Fachlehrern beträgt sie 21 bis 24 Stunden, je nach der von ihnen vertretenen Fachgruppe, doch können sie beispielsweise bei Supplierungen bis zu 30 Stunden heran-

gezogen werden. Die Gehalte der Bürgerschullehrer sind im allgemeinen um 200 bis 600 Kronen höher als die der Lehrer an Volksschulen.

Die Mittelschule in Preußen. In Preußen heißen zum Unterschied von Österreich, Süddeutschland und Sachsen die gehobenen Volksschulen Mittelschulen (also nicht zu verwechseln mit den österreichischen Mittelschulen). Sie sind nach den „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872 so organisiert wie die Volksschulen, d. h. sie nehmen Schüler mit sechs Jahren auf, müssen aber mindestens fünf aufsteigende Klassen haben und die Zahl der Schüler in einer Klasse darf 50 nicht übersteigen. (!) Es sind nur Mittelschulen für Knaben zulässig, die Lehrkräfte haben ein besonderes Examen abzulegen. Genauer wurde die Stelle der preußischen Mittelschule im Schulorganismus festgesetzt durch das Lehrerpensionsgesetz vom 6. Juni 1885. Hiernach wird unterschieden zwischen öffentlichen Volksschulen mit gesetzlichem Schulzwang, welche von den Schulgemeinden erhalten werden müssen und für welche der Staat aus seinen Mitteln namhaft beisteuert, und zwischen öffentlichen Schulen (Mittelschulen), welche nicht zu den höheren Schulen (Gymnasien, Realgymnasien etc.) zu rechnen sind und welche ihren Zöglingen eine über das Ziel der obligatorischen Volksschule hinausgehende höhere Bildung zu geben anstreben, aber nicht als öffentliche Volksschulen anzusehen sind. Dazu treten als dritte Kategorie im Rahmen des Volksschulwesens die höheren Mädchenschulen mit zehnjähriger Bildungsdauer. Für die Mittelschulen leistet der Staat keine Beiträge, sie sind auf die Einhebung von Schulgeld mit angewiesen. In dem Gesetze vom 11. Juni 1894 wird der Zweck nur limitierend angedeutet: „Mittlere Schulen sind diejenigen Unterrichtsanstalten, welche allgemeinen (?) Bildungszwecken dienen und welche weder zu den höheren Schulen, noch zu den öffentlichen Volksschulen, noch zu den Fach- oder Fortbildungsschulen gehören." Sie können selbständig errichtet oder an Volksschulen angegliedert werden. Die Zahl der Klassen muß sich im Rahmen von fünf bis neun bewegen. Die Lehrpläne sind nicht ministeriell festgesetzt und einer weitgehenden Anpassung an die örtlichen Bedürfnisse zugänglich, doch muß eine fremde Sprache obligat gelehrt werden. Die Erhaltung der Mittelschulen (einschließlich der Besoldung und Pension der Lehrkräfte) obliegt ganz der freien Entscheidung der Schulgemeinde, diese hat aber in gesetzlicher Weise für die Auslagen aufzukommen. Der Schulleiter (Rektor) muß eine eigene Prüfung (Rektoratsexamen) ablegen, in den oberen Klassen sind für den Unterricht an Mittelschulen befähigte Lehrkräfte anzustellen. Die Stundenzahl per Woche und Klasse kann (zumal wenn Englisch oder Latein unobligat dazu treten) bis 34 steigen, die Lehrgegenstände sind ähnlich wie in Österreich, ebenso wird für die Absolventen die Herabminderung der Dienstpflicht im Heere auf zwei Jahre angestrebt. Wenn man erwägt, daß Frankreich in den Écoles primaires superieures ebenfalls eine Art Bürgerschule hat, so geht daraus hervor, daß eine gehobene Volksschule, welche dem erhöhten formalen und praktischen Bedürfnisse nach Bildung in weiteren Volkskreisen (insbesondere im Bürger- und besseren Arbeiterstand) Rechnung trägt, ein Bedürfnis ist, sich deshalb auch mit gebieterischer Notwendigkeit in allen Kulturstaaten neben der allgemeinen Volksschule ihren Platz erkämpft und ihn auch behauptet. Soll die Bürgerschule aber ihren schön klingenden Namen verdienen, dann muß sie auch in Österreich des Charakters einer Pflichtschule für minderwertige und indolente Elemente entkleidet werden — darin bestehe ihre zeitgemäße Reform.

Literatur: Mager, Die deutsche Bürgerschule. Langensalza 1889. — Schurig, Die deutsche Bürgerschule. Gotha 1872. — Vogel August, Die Mittelschule und die zweijährige Dienstzeit. Eisenach 1881. — Bartholomäus, Die Mittelschule und das Leben (Flugschrift). — Vogel A., Mittelschulpädagogik. Gütersloh 1893. — Greßler, Die Mittelschulfrage (Päd. Tagesfragen). — Fröhlich, Die Mittelschule im organischen Anschlusse an die Volksschule. Dresden 1888. — Richter P., Die Mittelschule in Frankreich. Halle 1891. — Schmarje, Lehrplan der ersten Knabenmittelschule in Altona, Lehrplan für die achtklassigen Mittelschulen in Frankfurt am Main. — Hoffmann, Handbuch für Lehrer. — Reins Enzyklopädie (Artikel „Mittelschule"). — Zeitschrift „Mittelschule", Herausgegeben v. Miksche

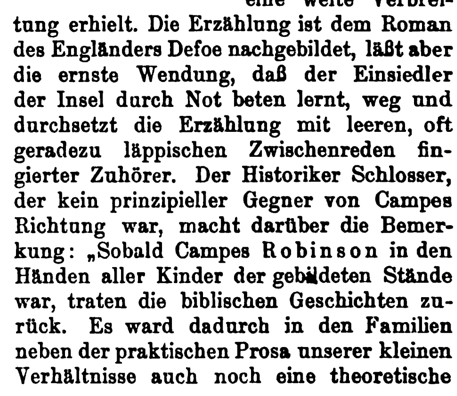
Halle, jährlich 8 Mark. — Die „Bürgerschulzeitung“ (früher die „Bürgerschule“). Wien. — Bericht über die österreichische Bürgerschulenquête. Wien. — Die Volksschulgesetze. Wien. Pichler. — Strakosch-Graßmann, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens. Wien, Pichler 1905. — Frank, Die österr. Volksschule 1848—1898. — Einschlägige Artikel aus Hinterwaldners Zeitschrift für das österreichische Volksschulwesen. Vgl. auch den Art. dieses Handbuches „Mittelschule“.

Wien. *Ferd. Frank.*

Campe Joachim Heinrich, der schriftstellerisch fruchtbarste unter den deutschen Aufklärungspädagogen, wurde 1746 zu Deensen im Braunschweigischen geboren, besuchte die Schule zu Holzminden und studierte in Halle Theologie. Er gehörte eine Zeitlang zu den Lehrern der Gebr. Alexander und Wilhelm von Humboldt. Zu Anfang des Jahres 1777 wurde er von dem Fürsten Franz von Dessau, als „Edukationsrat“, zur Übernahme der Leitung des Dessauer Philanthropins berufen, dessen Begründer Basedow davon zurückgetreten war. Doch verließ er schon im September wegen Zerwürfnissen mit Basedow fluchtartig die Stadt und wies sogar die Bitte des ihm nach Hamburg nachgereisten Fürsten, zurückzukehren, ab. Er gründete zu Trittow bei Hamburg eine Erziehungsanstalt, folgte aber 1786 dem Rufe des Herzogs Karl von Braunschweig, der ihn als Schulrat in das fürstliche Schuldirektorium berief, welches von dem Landeskonsistorium abgezweigt worden war. Als dasselbe infolge des Widerstands der Stände schon 1790 wieder aufgelöst worden war, lebte Campe ganz seinen schriftstellerischen Arbeiten. Über seine Persönlichkeit schreibt Perthes 1793: „Er ist ein langer, hagerer, aber schöner Mann; Würde ist über sein ganzes Wesen verbreitet; ein nur auf Vernunft beruhendes Betragen leuchtet aus der kleinsten seiner Handlungen hervor.“ (Perthes Leben I., S. 39). Er begründete 1785 die Zeitschrift: „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ (gewöhnlich als Revisionswerk zitiert), welche 16 Bände (1785 bis 1791) umfaßt, Lockes und Rousseaus Erziehungsschriften in Übersetzungen und zahlreiche Aufsätze des Herausgebers, Trapps, Stüves, Heusingers und anderer Gesinnungsgenossen enthält. Der Utilitarismus, dem Campe huldigte, spricht sich in dem oft zitierten Satze aus: „Das Verdienst dessen, der den Kartoffelbau bei uns einheimisch gemacht oder das Spinnrad erfunden hatte, ist höher als das Verdienst des Dichters einer Ilias und Odyssee“. — Am bekanntesten machte sich Campe durch seine Kinderbücher, deren Gesamtausgabe 1831 f. in 39 Teilen erschien, und unter denen besonders der „Robinson der Jüngere“, zuerst 1779, eine weite Verbrei-



Joachim Heinrich Campe.



tung erhielt. Die Erzählung ist dem Roman des Engländers Defoe nachgebildet, läßt aber die ernste Wendung, daß der Einsiedler der Insel durch Not beten lernt, weg und durchsetzt die Erzählung mit leeren, oft geradezu läppischen Zwischenreden fingierter Zuhörer. Der Historiker Schlosser, der kein prinzipieller Gegner von Campes Richtung war, macht darüber die Bemerkung: „Sobald Campes Robinson in den Händen aller Kinder der gebildeten Stände war, traten die biblischen Geschichten zurück. Es ward dadurch in den Familien neben der praktischen Prosa unserer kleinen Verhältnisse auch noch eine theoretische

herrschend. Es erwuchs ein neues Geschlecht, nur aufs Handgreifliche, Häusliche, unmittelbar im äußeren Leben Nützliche bedacht, voll kindischer Naseweisheit.“ (Geschichte des 18. Jahrhunderts III. 1843, S. 166). Schätzbarer ist das Unternehmen Campes, den deutschen Wortschatz zu sammeln und zu reinigen; sein „Wörterbuch der Deutschen Sprache“, 5 Bdn. 1807 bis 1812, wurde zwar wegen der oft verfehlten Verdeutschung von Fremdwörtern angegriffen, hat aber doch der Sprache auch manche brauchbare Neubildung, z. B. Sternwarte, Heerschau, Zerrbild, Fehlgeburt, Eilbote, folgerecht u. a. zugeführt und ist von patriotischer Gesinnung getragen.

Literatur: Eine ausführliche Biographie Campes bietet das Buch von J. H. Leyser, 1877.

Salzburg. *O. Willmann.*

Carcer s. d. Art. Disziplin.

Charakter, Charakterbildung. Nach Herbart ist das Ziel der Erziehung und des Unterrichts die „Charakterstärke der Sittlichkeit“; die Sittlichkeit aber besteht in der Übereinstimmung des individuellen Willens mit den fünf „praktischen Ideen“ oder Maßstäben sittlicher Beurteilung: der Idee der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechtes und der Billigkeit oder Vergeltung. Jene Zielbestimmung erhält aber ihre richtige Beleuchtung erst durch die psychologische Theorie Herbarts, nach der das ganze geistige Leben ein Ergebnis der Bewegung und Verknüpfung der Vorstellungen ist. Die Möglichkeit, Vorstellungen anzuregen, ist allgemein zugestanden, mit ihr ist somit die Möglichkeit der Erziehung gegeben. Man schaffe einen großen und in allen seinen Teilen wohlverknüpften Gedankenkreis, man rege ein „vielseitiges, gleichschwebendes“ Interesse an und die Grundlage für die höhere sittliche Bildung ist geschaffen. Übrigens haben Herbarts in der Privaterziehung gesammelte Erfahrungen eine für die öffentliche Schule unzulässige Verallgemeinerung erfahren. Wer unter Charakter die durch ererbte Anlagen, durch Erziehung und Gewöhnung, endlich durch Lebensschicksale und Selbsterziehung ausgeprägte „Persönlichkeit“ versteht, oder wer gar mit Goethe meint, das Leben eines Menschen sei sein Charakter, der wird in der Herbartschen Ansicht leicht eine Überschätzung der Schule und ihrer möglichen Einwirkungen erblicken. Denn die Schule, insbesondere die Volksschule, hat die Kinder doch nur während eines sehr kleinen Teiles der ohnehin kurzen Schulzeit in ihrer Obhut, sie kennt ihre Anlagen oft ja meist nur oberflächlich, sie kann betreffs ihrer Gewöhnungen im Vergleich mit dem Hause nur wenig ausrichten und auf die äußeren Lebensschicksale des Kindes hat sie kaum irgend einen Einfluß. Und doch läßt sich eine Wirkung nur von vielseitiger Gewöhnung erwarten. Begehrungen und Verabscheuungen sind der Reproduktion fähig und auch hier bewirkt fortgesetzte Übung allmählich festeres Haften und leichtere Wiedererneuerung. Wenn man hiebei von innerem Hang, von innerer Begierde oder Leidenschaft spricht, so denkt man jedesmal an festhaltende, leicht auszulösende, den ganzen Vorstellungsverlauf einseitig bestimmende und dadurch einen sittlichen Willensakt mehr oder weniger ausschließende Strebungen, die innerhalb eines isolierten, festverknüpften Vorstellungs- und Gefühlskomplexes wurzeln. Durch denselben Vorgang entstehen aber auch sittliche Grundsätze; sie entspringen tief wurzelnden, oft reproduzierten und dadurch wohl eingeübten Strebungen. Maximen ohne solchen Ursprung aus häufiger Reproduktion und Übung und ohne das Drängen nach praktischer Bewährung haben für die sittliche Gestaltung des Lebens keinen Wert. Je reicher der Schatz von sittlichen Maximen ist, desto fester begründet ist die sittliche „Freiheit“, die deshalb bei verschiedenen Individuen verschiedene Formen annimmt, bei demselben Individuum zu verschiedenen Zeiten sich verschieden bewährt, aber bei keinem und zu keiner Zeit den übrigen Strebungen gegenüber für völlig gesichert gelten darf. Findet jeder Einzelfall des Wollens seine sittliche Maxime vor und erweist sich jede Maxime als Gebot, bezw. Verbot, dem sich die Willensentscheidung unterwirft, dann spricht man von einem vollendeten sittlichen Charakter, der uns freilich nur als Ideal vorschweben kann. (Vgl. d. Art. Gewissensbildung.) Die Annäherung an dieses Ideal ist durch besonders günstige Anlagen, zweckentspre-

chende Erziehung und Bildung, vor allem aber durch beharrliche Gewöhnung, reiche Lebenserfahrung und die daraus entspringende Selbsterziehung bedingt. So kann denn die Schule für sich allein keine Charaktere bilden, sondern nur an ihrer Bildung in bescheidenem Maße mitarbeiten. Dies geschieht aber schon dann, wenn die im Bereiche des Schullebens angeeignete Gewohnheit des Gehorsams zur Festigkeit des Willens und zur Unterwerfung unter allgemeine Vorschriften überhaupt den Grund legt. Der Erzieher möge ferner von den verschiedenen Möglichkeiten des Handelns, die im Einzelfall in Betracht kommen und dem Schüler aus der Erfahrung bekannt sind, diejenige besonders hervorheben und zur Nachahmung hinstellen, die den Anforderungen der Sittlichkeit und des Pflichtbewußtseins am meisten entspricht und das für dieses Handeln entscheidende Motiv in seinem allgemeinen Werte am schärfsten hervortreten läßt.

Sache des Unterrichts ist es sodann, bei guter Gelegenheit klare Begriffe und Grundsätze zu entwickeln und dadurch der sittlichen Einsicht einen sicheren Boden zu schaffen. In dem Maße, als der Zögling an Verständnis gewinnt, sollte er dazu angeleitet werden, die innere Vernünftigkeit der aufgestellten Vorschriften einzusehen und diese schließlich als seine eigenen Prinzipien des Handelns anzuerkennen. Durch konkrete Beispiele namentlich aus der politischen und Kulturgeschichte kann diese Einsicht immer mehr befestigt und unter Benützung der in der Jugend stark ausgeprägten Nachahmungssucht zu einem vertrauten Vorstellungsverlaufe verdichtet werden, der sich in gleichen oder ähnlichen Fällen unfehlbar einstellt und auf die mannigfachsten Lebensverhältnisse ausdehnen läßt. „Direkter und formaler Moralunterricht übt meist nur geringen Einfluß, während ein geschickt vorgeführtes Beispiel aus der Geschichte oder Dichtung einen langen Prozeß der Selbsterziehung anregen kann.“ Dabei ist die Persönlichkeit des Lehrers von der größten Bedeutung und kann geradezu suggestiv wirken. (Vgl. Art. Standesbewußtsein.)

Endlich — und das ist die Hauptsache — darf es an Gewöhnung und Übung im Handeln selbst nicht fehlen, wenn sittliche Dispositionen geschaffen werden sollen.*) Denn auch dafür gilt die Erfahrung, daß das Individuum, je öfter sein bewußter Wille den Vorstellungsverlauf in eine bestimmte Richtung gelenkt und so zu einer bestimmten Handlung geführt hat, um so leichter denselben Weg wieder einschlägt. Leider hat aber die Schule zu solch praktischer Übung nur selten Gelegenheit und ohne die übereinstimmende Tätigkeit des Hauses mit seinen viel reicheren Mitteln kann sie kaum einen nennenswerten Erfolg herbeiführen. Das Haus mit seinem vielseitigeren und innigeren Gefühlsleben besitzt eine Kraft und Tiefe des moralischen Einflusses, die von der Schule nie erreicht wird; auch Autorität, Macht des Beispieles und persönliche Suggestion haben in der Familie weit mehr Spielraum, denn sie wirken auf den Nachahmungstrieb des Kindes vom ersten Erwachen des Bewußtseins an Jahre hindurch ganz ungehindert und haben oft schon entscheidend eingewirkt, ehe die Schule überhaupt zu einer Wirkung gelangt.

Mitunter erwartet man von Spiel und Sport, von Schulreisen und Handfertigkeitsunterricht bedeutende charakterbildende Wirkungen und verweist dabei auf das Beispiel Englands. Könnte man nur so ohne weiteres auch den englischen Volkscharakter und seine Geschichte auf deutschen Boden verpflanzen, dann wäre vielleicht eine ähnliche Wirkung zu erhoffen. Denn diese sind es, nicht aber die aus ihnen geflossenen Spiele und Sportübungen, welche am meisten zur Bildung des Charakters und der Persönlichkeit beitragen. Aber sollen und können wir uns wirklich eine solche Umwandlung, richtiger gesagt: Verfälschung des deutschen Nationalcharakters wünschen? Hätten nicht umgekehrt die Engländer manchen Anlaß, zu einer Anleihe bei deutscher Gemütstiefe, deutschem Idealismus, deutscher Erziehungs- und Bildungstradition zu greifen? Wird uns der beklagenswerte Hang zur „Ausländerei“ ohne Ende blind machen

*) Vgl. die praktische Anleitung in Förster Fr. W., Jugendlehre. Berlin, 1904.

für die Vorzüge unserer heimischen Lebensauffassung und Lebensführung? Hat nicht unsere Auffassung von Charakter und Mannestugend auch für die Lösung rein praktischer Aufgaben vielfach die glänzendsten Proben abgelegt? — (Zur Ergänzung vgl. die Art. Ethik, Gewissensbildung und Willensbildung.)

Literatur: Herbart, Allgemeine Pädagogik, und Ziller, Einleitung in die allgemeine Pädagogik. — Rein in seinem enzyklopädischen Handbuche I., S. 517 ff. — Palmer in Schmids Enzyklopädie I.², S. 887 ff. — Humboldt W. v., Gesamm. Schriften (im Auftr. d. preuß. Ak. d. Wiss. hrsg. v. Leitzmann) II., S. 1 bis 112. — Smiles, Der Charakter, deutsch bearbeitet v. Rudow, 1888. — Ackermann, Über Charakterbildung 1878. — Wiese L., Die Bildung des Willens, 5. Aufl., 1891. — Eucken R., Die Grundbegriffe der Gegenwart, 1893, S. 273 ff. — Hagemann, Was ist ein Charakter? 4. Aufl., 1888. — Ziegler Th., Das Gefühl, 7. Aufl., 1898. — Petersen Jul., Willensfreiheit, Moral und Strafrecht, 1905. — Vgl. auch die Literatur zu Art. Willensbildung.

Wien. *Schiller-Leclair.*

Chemie an höheren Lehranstalten. Der Aufnahme der Chemie als Unterrichtsgegenstand in die Mittelschule (Realschulen, Realgymnasien u. s. w.) stellten sich anfangs ganz erhebliche Schwierigkeiten entgegen. Die Ursache hiefür ist vor allem in der Geringschätzung zu suchen, mit der die humanistisch gebildeten Kreise, denen doch die Einflußnahme auf die ursprünglich allein bestehende Mittelschule — das Gymnasium — zukam, auf diese Wissenschaft herabblickten.*) Man gab zwar ohne weiteres zu, daß die Chemie eine sehr praktische Wissenschaft sei, die der Menschheit gar viele Vorteile bringen könne, aber als Bildungsmittel für die Jugend erschien sie wertlos. Wie sollte auch ein rein praktischer Gegenstand als Bildungsmittel verwendbar sein? Hieß dies nicht allen gebräuchlichen Ansichten über Bildung geradezu Hohn sprechen? Wir sehen demnach die Chemie als Unterrichtsgegenstand in die Mittelschule erst eintreten, als die Realschule geschaffen wurde. Diese ursprünglich eben auch mehr für Erziehung zum praktischen Leben als für Vermittlung höherer Bildung geschaffene Anstalt schien der richtige Ort zur Einführung dieses Gegenstands, dem das klassische Gymnasium seine Pforten sperrte und sie eigentlich auch heute noch versperrt, da man eben von der Ansicht auszugehen scheint, daß den Naturwissenschaften schon durch Physik und Naturgeschichte genügend Spielraum geboten sei. Wie sehr bei der Chemie auch im Realschulunterricht anfangs vorwiegend die praktische Seite gepflegt wurde, geht schon aus den Lehrplänen jener Zeit, wenigstens den österreichischen hervor, die der Technologie, einen breiten Platz einräumen.

Mit der endgültigen Trennung von Physik und Chemie und dem weiteren Ausbau der letzteren gewannen auch ihre rein wissenschaftlichen Ergebnisse einen immer größeren Wert und heute wird wohl allgemein zugegeben werden müssen, daß die Chemie als Lehrgegenstand auch einen beträchtlichen Bildungswert besitzt.

Es ist wohl überflüssig zu erwähnen, daß der Chemieunterricht in der Mittelschule so wenig wie irgend ein anderer den Zweck haben kann, Fachmänner heranzubilden. Deshalb kann das Lehrziel als erreicht angesehen werden, wenn die Schüler sich die Kenntnis der chemischen Tatsachen so weit angeeignet haben, daß sie den im gewöhnlichen Leben vorkommenden chemischen Erscheinungen das richtige Verständnis entgegenbringen, wenn sie über den Zusammenhang der Chemie mit den übrigen Naturwissenschaften genügend unterrichtet sind, und wenn sie einen Einblick in den Bau des chemischen Lehrgebäudes gewonnen haben, ohne daß sie alle seine Teile vollständig zu kennen brauchen. Damit soll nicht etwa gesagt sein, daß technologische Kenntnisse vollständig zu verwerfen seien, daß die Schüler nicht mit dem Wesen einiger der wichtigsten technologischen Prozesse vertraut sein sollen, es soll eben nur alles das beiseite gelassen werden, was lediglich für den Fachmann von Bedeutung ist.

Großes Gewicht ist ferner der formalen Seite des chemischen Unterrichts beizulegen. Der Schüler muß zum richtigen Gebrauch seiner Sinne angeleitet werden, er soll beobachten und aus dem Beobachteten die richtigen Schlüsse ziehen lernen,

*) Vgl. Binder, Beiträge zur Entwicklungsgeschichte des chem. Unterrichts an deutschen Mittelschulen.

kurz er soll zum induktiven Denken erzogen werden. Bei der Bedeutung, die das induktive Denken für jeden Menschen besitzt, ist zweifellos jede Gelegenheit zu seiner Übung zu benützen und Gelegenheit dazu bietet die Chemie in so reichem Maße, daß sie hierin von keinem anderen Gegenstande übertroffen wird.

Was den Umfang des chemischen Unterrichts an den Mittelschulen betrifft, so ist, wie schon früher angedeutet wurde, weise Auswahl unbedingt geboten. Bei der ungeheuren Fülle des chemischen Tatsachenmaterials ist eine allzu starke Ausdehnung des Lehrstoffes auch für die Mittelschule nur zu naheliegend und teilweise leider auch vorhanden. Anderseits könnte für vieles, was jetzt überflüssigerweise in dem Lehrplane aufgenommen ist, ein teilweiser Ersatz geschaffen werden, der den Verlust hundertfach aufwiegen würde.

An den österreichischen Realschulen wird der chemische Lehrstoff in der vierten, fünften und sechsten Klasse behandelt. In der vierten Klasse soll ein Überblick über die ganze Chemie einschließlich der Elemente der Mineralogie gegeben werden, während sich die fünfte Klasse mit der anorganischen, die sechste mit der organischen Chemie zu beschäftigen hat. An den reichsdeutschen Anstalten ist zwar der Lehrplan nicht überall vollkommen gleich, doch erscheint auch hier im wesentlichen der Grundsatz festgehalten, daß ein vorbereitender Lehrgang dem eingehenderen Studium der Chemie voranzugehen hat; auch ist die Chemie stets in Verbindung mit der Mineralogie zu lehren.

Wie bei jedem Lehrgegenstand in der Mittelschule die methodische Behandlung die Hauptsache ist, so ist dies auch bei der Chemie, vielleicht sogar noch in erhöhtem Maße der Fall. Es kann aber auch nicht geleugnet werden, daß die Methodik gerade beim chemischen Unterricht eine sehr schwere Sache ist, was schon aus der reichen Literatur über diesen Gegenstand hervorgeht. Der Schüler tritt in den Chemieunterricht ein, wie in eine fremde Welt. Aus dem täglichen Leben mit einigen chemischen Erscheinungen allerdings schon vertraut, hat er diese doch noch nicht vom chemischen Standpunkte aus betrachten gelernt. Hier beginnen schon die Schwierigkeiten. Jeder Chemielehrer weiß, wie schwer es ist, den Unterschied zwischen physikalischer und chemischer Erscheinung klarzumachen. In geistreicher Weise hat dieses Problem der auch als Lehrer große Ostwald*) gelöst. Hier muß ich auf einen anderen wichtigen Umstand hindeuten, der heute wohl leider meist noch viel zu wenig beachtet wird. Schon beim Anfangsunterricht in der Chemie muß jederzeit auf die Beziehungen zwischen den chemischen Erscheinungen selbst und den sie begleitenden energetischen Vorgängen hingewiesen werden. In wie einfacher und leicht verständlicher Weise dies geschehen kann, geht ebenfalls aus dem genannten Werke Ostwalds hervor, dessen Erscheinen auch aus diesem Grunde auf das lebhafteste zu begrüßen ist.

An die erste Stelle tritt beim chemischen Unterricht der Versuch, das Experiment. Das Experiment kann vorwiegend zwei Zwecken dienen. Vor allem soll es angestellt werden, um aus bekannten Bedingungen einen dem Schüler noch unbekannten Erfolg abzuleiten; diese Art Experimente wird naturgemäß besonders in den Anfangsstadien des Unterrichts in den Vordergrund treten. Der Versuch kann aber auch dazu dienen, zu prüfen, ob eine Erscheinung, deren Eintreten der Schüler auf Grund seiner bisher erworbenen Kenntnisse erwarten würde, auch tatsächlich eintritt. Es ist übrigens klar, daß zwischen diesen beiden Hauptgattungen von Experimenten auch Übergänge möglich sind. Bei der Auswahl der Versuche ist mit großer Umsicht vorzugehen, denn ein Zuviel wirkt fast ebenso schädlich wie ein Zuwenig. So sind wenigstens auf der Unterstufe alle Versuche auszuschließen, deren Verlauf vom Schüler nicht genügend verfolgt und die trotz der Anleitung des Lehrers nicht richtig verstanden werden können. Jedem Versuch muß eine kurze Bezeichnung des Zweckes, zu dem er angestellt wird, vorausgehen. So kann beispielsweise bei der Erzeugung von Wasserstoff aus Wasser als Zweck das Studium der Einwirkung der Metalle auf Wasser hingestellt werden. Trotzdem die Schüler bei vielen Versuchen die Hauptphasen selbst herausfinden werden,

*) Ostwald, Schule der Chemie, erste Einführung in die Chemie für jedermann.

ist es doch Pflicht des Lehrers, die Beobachtung jederzeit so zu leiten, daß keine wichtige Erscheinung übersehen wird. Da es eine große Anzahl wichtiger Experimente gibt, die entweder gar nicht oder doch nur mit hohen Unkosten in größerem Maßstabe durchführbar sind, so ist die Verwendung eines Projektionsapparats dringend zu empfehlen. Daß die Versuche, wenigstens auf der Unterstufe, unbedingt gelingen müssen (solche, bei denen selbst trotz richtiger Vorbereitung ein Mißlingen möglich ist, sind eben auszuschließen), ist aus didaktischen Gründen geboten. Hat der Schüler schon während des Versuches jederzeit über dessen einzelne Phasen Aufschluß zu geben, so hat er nachher die Aufgabe, ihn zu beschreiben und anzugeben, was er aus ihm erlernt hat. Was die Ableitung der chemischen Grundgesetze aus Versuchen anbelangt, so ist den Schülern mitzuteilen, daß die in der Schule angestellten Versuche durch tausende ähnlicher Art eine Bestätigung erfahren haben und daß deswegen die Erscheinung als gesetzmäßig anzusehen sei. Die chemischen Gesetze, die doch durchwegs Erfahrungssätze sind, bloß aus den Schulexperimenten herzuleiten, wäre verfehlt, da dadurch die Schüler verleitet werden könnten, auch in anderen Fällen voreilig weitgehende Schlüsse aus einer geringen Anzahl von Beobachtungen zu ziehen. Der Hinweis auf das Wesen der Naturgesetze und ihre Verschiedenheit von den menschlichen Gesetzen ist an diesem Orte sehr zweckmäßig. Im allgemeinen ist der Vorgang, wie er an den Unterrealschulen in Österreich üblich ist, anerkennenswert. Indem man von den bekanntesten Stoffen (Luft, Wasser, Metalle) ausgeht, werden die wichtigsten chemischen Gesetze allmählich abgeleitet, und wenn so die nötige Vertrautheit mit chemischen Erscheinungen eingetreten ist, wird an eine mehr systematische Behandlung der Elemente gegangen. Auch bei dieser systematischen Behandlung muß aber jederzeit die gleiche Methode befolgt werden, auch hier muß das Experiment die Grundlage bilden. Was den Gebrauch von Formeln anbelangt, so sind diese auf der Unterstufe nur in äußerst geringem Grade und nur dort anzuwenden, wo die Formel wirklich einen kurzen Überblick über eine Erscheinung gibt. Komplizierte Formelgleichungen sind unbedingt zu vermeiden, ebenso auch alle Strukturformeln in der organischen Chemie, denn diese können auf dieser Stufe wohl memoriert, aber nie verstanden werden. Es wird dadurch auch der Meinung energisch entgegen gearbeitet, daß die Chemie ihren Zweck lediglich in der Aufstellung von Formeln hätte. In den Oberklassen tritt eine Teilung der Chemie in einen anorganischen und einen organischen Teil ein. Die Einleitung in die anorganische Chemie geschieht am zweckmäßigsten durch einen kurzen geschichtlichen Überblick. Da die Schüler mit den Grundlehren der Chemie bereits vertraut sind, so wäre es eine Zeitvergeudung, diese durch Versuche abzuleiten wie auf der Unterstufe. Wird ein kurzer Überblick der Entwicklung der chemischen Wissenschaft gegeben, so findet sich hiebei reichliche Gelegenheit zu zeigen, wie die Grundgesetze der Chemie gefunden wurden; dabei kann auf Versuche, die im vergangenen Jahre zu ihrer Ableitung angestellt wurden, hingewiesen werden. Es findet sich dabei aber auch immer noch Gelegenheit zu neuen Versuchen, die auf der Unterstufe wegen ihrer größeren Schwierigkeiten nicht angestellt wurden.

Die großen Fortschritte, die die Chemie der Arrheniusschen Theorie der Lösungen zu verdanken hat, sowie vor allem auch die Vereinfachung, die durch geschickte Anwendung dieser Theorie in vielen Teilen des chemischen Unterrichts platzgreifen kann, erfordern, daß wenigstens ihre Grundzüge mitgeteilt werden, was in einfacher Weise bei der Besprechung der Säuren, Basen und Salze gescheben kann. Es ist durchaus nicht einzusehen, warum ein Mittelschüler, der die Elemente der Atomtheorie kennen lernen soll, der elektrolytischen Dissoziationstheorie nicht das richtige Verständnis entgegenbringen sollte. — Abgesehen von dem Nutzen, den die Physik bei Besprechung der Elektrolyse daraus ziehen wird, gewährt diese Theorie auch auf rein chemischem Gebiete eine große Zahl nicht zu unterschätzender Vorteile. Sie ist in hohem Maße geeignet, zum Denken anzuregen, und sie gestattet es, den Umfang des Memorierstoffes ganz wesentlich einzuschränken. Um nur ein Beispiel anzuführen, sei erwähnt, daß die Chemie der Metalle auf den geringsten Umfang beschränkt werden kann. Außer den Me-

tallen selbst brauchen dann eben bloß die Eigenschaften ihrer Ionen besprochen zu werden, um mit wenigen Worten den Schülern mehr zu bieten als dies bisher geschehen konnte. Nur in ganz vereinzelten Fällen kann auch noch auf das eine oder das andere Salz, das eine besonders hervorragende Rolle spielt, etwas mehr eingegangen werden.

Bei dieser Gelegenheit sei darauf hingewiesen, daß es von größter Wichtigkeit ist, nicht nur bei dieser, sondern auch ganz besonders bei der Atomtheorie mit vollem Nachdruck zu betonen, daß die Theorien bloß Mittel zum Zweck sind, um eine größere Anzahl von Erscheinungen von einem gemeinsamen Gesichtspunkte aus zu betrachten und daß die Chemie nicht den geringsten Schaden leiden würde, wenn einmal die Unhaltbarkeit dieser Theorien sich herausstellen sollte, bezw. wenn diese einst durch umfassendere ersetzt werden müßten. Von großem Nutzen ist es ferner, wenn nach der Besprechung einer Gruppe ähnlicher Elemente der Schüler angeleitet wird, diese miteinander zu vergleichen, ihre Ähnlichkeiten herauszusuchen und gleichzeitig auch die stufenweise Änderung der Eigenschaften bei steigendem Atomgewichte festzustellen. Dadurch wird der Gedächtnisstoff, was sehr zu wünschen ist, stark vermindert und trotzdem die Aneignung einer Fülle von tatsächlichen Kenntnissen möglich.

In der organischen Chemie tritt der Versuch naturgemäß mehr in den Hintergrund, ohne jedoch vollständig vernachlässigt werden zu dürfen. Um den Schülern einen Einblick in den Bau der organischen Chemie zu geben, ist es zweckmäßig, vom Methan ausgehend zunächst an einer Reihe von wichtigen Verbindungen die charakteristischen Eigenschaften der wichtigsten Verbindungsgattungen vorzuführen. Anschließend sind Verbindungen ähnlicher Art, die aber mehrere Substituenten enthalten, wie z. B. die mehrwertigen Alkohole und mehrbasischen Säuren zu besprechen; besondere Aufmerksamkeit verdienen die Gruppe der Fette und die der Kohlenhydrate. Von den Benzolabkömmlingen ist nur so viel zu bringen, als nötig ist, um über ihre Hauptgruppen zu orientieren. Zum Schlusse sind die Farbstoffe, Alkaloide u. Eiweißkörper kurz zu besprechen. Der Gebrauch von Strukturformeln ist auf dieser Stufe wohl ohne Bedenken gestattet, doch ist der Grundsatz festzuhalten, daß jede solche Formel auch begründet werden muß; sie lediglich auswendig zu lernen, hat gar keinen Wert. In der organischen Chemie ist die Gefahr, daß sie in eine reine Formelsammlung ausarte, besonders groß; umsomehr ist dagegen anzukämpfen.

Eine große Anzahl von Vorgängen im Organismus ist chemischer Natur. Da viele von diesen Vorgängen dabei so einfacher Art sind, daß sie vom Mittelschüler verstanden werden können, so ist es Pflicht der Mittelschule, ihre Zöglinge damit im Chemieunterricht bekannt zu machen. Es lassen sich hiebei auch wichtige Gesundheitslehren geben. Ebenso vorteilhaft ist es, wenn die Schüler einen Einblick in die wichtigsten chemischen Industriezweige erhalten, ohne dabei sonderlich mit Arbeit belastet zu werden. Wenn der Lehrer von Zeit zu Zeit an passender Stelle einen kleinen Vortrag über ein Kapitel technologischer oder physiologischer Natur hält, hierauf den Inhalt seines Vortrages von den Schülern kurz wiederholen läßt, so ist damit in dieser Sache wohl genug getan. Von Prüfungen über diese Vorträge ist abzusehen. Sobald der Lehrer es nur versteht, den Gegenstand anziehend darzustellen und die Aufmerksamkeit zu fesseln, werden die Schüler sich in der Schule ebensoviel merken, als wenn sie zu Hause ein Stenogramm des Vortrages auswendig lernen. Von großem Vorteil wäre es vielleicht, wenn wichtigere Vorträge dieser Richtung in einer Art Lesebuch gesammelt in Druck erscheinen und in den Schülerbibliotheken zugänglich gemacht würden. Ebenso ist der gelegentliche Besuch der in der nächsten Umgebung des Ortes liegenden Fabriken zu empfehlen; doch muß diesem Besuch eine geeignete Vorbereitung vorangehen, wenn er Nutzen bringen soll.

An den Realschulen sind neben dem pflichtmäßigen Chemieunterricht auch noch sogenannte praktische Übungen als Freigegenstand in den Lehrplan aufgenommen. In diesen Übungen werden die wichtigsten Reaktionen der im pflichtmäßigen Unterricht vorkommenden Stoffe von den Schülern ausgeführt und überdies wird zur sogenannten einfachen qualitativen Analyse

und zur Maßanalyse angeleitet. Der österreichische Lehrplan von Jahre 1894 hat mit der Zurückdrängung des rein analytischen Moments einen Schritt nach vorwärts getan, doch bleibt zu bedenken, ob es nicht besser gewesen wäre, noch weiter zu gehen und das allgemein chemische Moment noch mehr in den Vordergrund zu stellen. Die Heranziehung solcher Versuche, die den Zusammenhang der Chemie mit anderen Wissenschaften, besonders der Physik, darzutun vermögen, wäre jedenfalls sehr zu begrüßen.

Der ideale Zustand wäre gewiß, wenn alle Schüler an diesen Übungen teilnähmen, doch stehen dem mannigfache Umstände im Wege. Vor allem ist da die Schwierigkeit der Erteilung eines solchen Unterrichts an viele Schüler durch einen Lehrer zu erwähnen, anderseits aber auch die ohnehin starke Belastung der Realschüler, so daß ohne durchgreifende Reformen es ausgeschlossen erscheint, diese Übungen zur Pflicht zu machen.

Zum Schlusse noch einige Worte über den Unterricht der Chemie am Gymnasium.

Da im Gymnasium dem Chemieunterricht nur ein bescheidenes Plätzchen als Anhängsel der Physik eingeräumt ist, so kann er sich nur auf das Allernötigste beschränken. Trotzdem ließen sich auch hier weit größere Erfolge erzielen, wenn mit der üblichen Methode gebrochen und der Unterricht etwa in dem Sinne wie an der Unterrealschule erteilt würde. Bei richtiger Behandlung und Auswahl des Lehrstoffes könnte wenigstens im Obergymnasium eine stattliche Summe chemischer Kenntnisse vermittelt werden. Formeln sind im Gymnasium nahezu gänzlich überflüssig. Wie viele chemische Tatsachen waren der Menschheit bekannt, ehe die chemische Zeichensprache eingeführt wurde, und wieviel bietet Ostwald in seiner „Schule der Chemie (1. Teil)“, ohne eine einzige Formel zu benützen!

In neuester Zeit ist die Chemie auch an den Mädchenlyzeen als Unterrichtsgegenstand eingeführt worden, und zwar sind ihm in der 4. Klasse drei wöchentliche Unterrichtsstunden eingeräumt. Umfang und Grundsätze des Unterrichts sind so ziemlich die gleichen wie an der Unterrealschule.

Literatur: Lehrbücher für Mittelschulen: Für die österreichischen Realschulen sind Lehrbücher verfaßt worden von Fr. v. Hemmelmayr, (3 Teile, 1. Teil gemeinsam mit K. Brunner und H. Leitenberger), H. Huber (3 Teile), J. Mitteregger (3 Teile), A. Kauer, J. Rippel und M. Rosenfeld (letztere drei bloß für Unterklassen). — Von den an reichsdeutschen Anstalten in Gebrauch stehenden Lehrbüchern seien besonders hervorgehoben die von R. Arendt und F. Wilbrandt (beide rein methodisch), ferner die von Casselmann, Lorscheid, Lubarsch und Schreiber. — Lehrbücher der Chemie, deren Lektüre für den Lehrer empfehlenswert erscheint. Hier sind vor allem die folgenden Bücher Ostwalds zu nennen: Grundlinien der anorganischen Chemie; Grundriß der allgemeinen Chemie; die wissenschaftlichen Grundlagen der analytischen Chemie; Schule der Chemie, erste Einführung in die Chemie für jedermann. — Ferner: Fischer, Handbuch der chemischen Technologie. — Meyer Viktor und Jacobson, Lehrbuch der organischen Chemie. — Treadwell, Analytische Chemie. — Arendt, Technik der Experimentalchemie. — Heumann, Anleitung zu Experimenten bei Vorlesungen über anorganische Chemie. — Meyer E. v., Geschichte der Chemie. — Ostwalds Klassiker der exakten Wissenschaften. — Überdies soll dem Lehrer Poskes Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht sowie mindestens eine Zeitschrift zur Verfügung stehen, die ihn über die Fortschritte der chemischen Wissenschaft auf dem laufenden erhält. — Zum Studium der Methodik des chemischen Unterrichts erweisen sich besonders die Werke von Arendt und Wilbrandt als sehr nützlich.

Graz. *Fr. v. Hemmelmayr.*

China. Das „Reich der Mitte“, anderthalbmal so groß wie Europa, ist die Heimat des dritten Teiles der Menschheit und die Wiegestätte einer Zivilisation, welche seit 25 Jahrhunderten stationär geblieben ist. Die Ursache hievon liegt teils in dem Charakter der mongolischen Rasse, die ein eigentümliches Gemisch ist von träger Genußsucht und ausdauernder Arbeitsamkeit, teils in den Staatseinrichtungen der Chinesen und in der Eigentümlichkeit ihrer Sprache. Ihre Staatsverfassung ist patriarchalischer Absolutismus; ihre Sprache ein mechanisches Aneinander von

etwa 450 Stammsilben, zu deren schriftlicher Darstellung jedoch nicht weniger als 50.000 Schriftzeichen (Bilder) gehören*), die beim Schreiben senkrecht untereinander gestellt werden. Dabei gibt es kein Land, wo die Wissenschaft so hochgehalten wird, wie in China. Nur die Gelehrten sind Beamte, so daß man in China vor dem Platonschen Staatsideal zu stehen glaubt, in welchem die Philosophen herrschen und die Herrscher philosophieren. In China ist das Denken und Sinnen des Volkes statt nach vorwärts nach rückwärts gerichtet; denn die Überzeugung des Chinesen ist durch die Überlieferung vollständig gebannt; andere Gedanken zu haben als die von den Ahnen überlieferten, wäre eine Auflehnung gegen das Bestehende. Die Grundlage der chinesischen Gesellschaft ist allerdings die einzig richtige, nämlich die Familie, deren Verhältnisse in der patriarchalischen Staatsverfassung in großem Maßstabe wiederkehren, so daß der Kaiser als Vater der 300 Millionen erscheint, die ihm als Kinder gegenüberstehen. Allein die Reinheit des Familienlebens ist getrübt durch die inferiore Stellung des Weibes. Diese gibt sich schon in der ersten Erziehung kund. Der neugeborene Knabe wird sorgfältig in die besten Tücher gehüllt, das Mädchen nur in Lumpen gewickelt. Das Mädchen muß mit Scherben zufrieden sein, wo der Knabe mit Edelsteinen spielt, und wenn ein Vater nach der Zahl seiner Kinder gefragt wird, so zählt er bloß die Söhne. Selten werden die Mädchen unterrichtet; sie lernen die gewöhnlichen häuslichen Arbeiten; vom zehnten Jahre ab dürfen sie nicht mehr aus dem Hause gehen; mit dem 20. Lebensjahre sollen sie verheiratet werden. Frauen können deshalb selten gut schreiben oder lesen. „Was kann überhaupt ein Weib Bedeutendes leisten? Wie der Wein bereitet und bewahret, die Speise gekocht wird, dafür mag sie sorgen; ein Mädchen muß vor allem darauf achten, den Eltern nicht lästig zu werden.“ „Das Haus ist das Gefängnis der Frau.“ „Dagegen ist die Pietät der Kinder gegen die Eltern, der Untertanen gegen den Herrscher das höchste Gebot. Wie vor dem Vater die Kinder, so sind die Untertanen vor dem Herrscher alle gleich. In China gibt es keine Standesunterschiede. Nur die Gelehrsamkeit gibt Anspruch auf die höheren Stellungen im Staate, welche der Kaiser vergibt. Durch immer strengere und strengere Prüfungen gelangt man zu den höheren Ämtern empor; die Akademie der Bewährtesten ist die oberste Behörde unter dem Vorsitze des Kaisers. Dieser ist auch der oberste Doktor des Reiches. Er soll die Völker unterrichten, indem er sie regiert, er soll sie durch Belehrung erziehen, denn die Menschen werden gut, wenn man sie aufklärt über das, was recht ist. Unordnung und Verbrechen kommen aus der Unwissenheit. Daher tragen die kaiserlichen Erlässe die Form der Unterweisung und sind eine Erziehung des Volkes. Und wie die Zucht in der Familie den Kindern gegenüber zum Stocke greift, so herrscht in China das Bambusrohr von oben bis unten, ohne daß ein unmündiger Sinn gegen solche Strafe das Gefühl der Ehre und persönlichen Würde setzt.“ In diesem Sinne und Geiste der Unterordnung ist auch das Schul- und Erziehungswesen angelegt. Die Schullesebücher handeln vornehmlich von den Rechten und Pflichten der Regierung sowie des Individuums in seinen verschiedenen sozialen Verhältnissen als Beamter, Gatte, Vater, Sohn, Bruder, Freund. Die Schulen sind Privatanstalten, die Lehrer nur Privatpersonen, die ohne irgend eine Staatsprüfung oder irgend eine Autorisation des Staates durch das bloße Vertrauen ihrer Mitbürger zum Lehramte berufen werden. Ein Schulzwang besteht nicht. Mit dem sechsten und siebenten Jahre gehen die Kinder zur Schule. Da es keine öffentlichen Schulhäuser gibt, so wird der Unterricht in den Tempeln, Ahnenhallen und Bibliothekzimmern der Reichen erteilt. Ein Schulmeister übernimmt gewöhnlich 20 bis 30 Kinder. Die nötigen Lehrmittel, ja selbst seinen Stuhl muß sich jedes Schulkind selbst mitbringen. Der Eintritt in die Schule und das Verhalten darin ist mit eigentümlichen Zeremonien verbunden. Beim Eintritt in die Schule bekommt der Chinese, wie bei anderen wichtigen Veränderungen, wie z. B. bei der Erlangung eines akademischen Grades, bei der Verehelichung u. s. w., einen neuen Namen. Wenn die

*) Das kaiserliche Wörterbuch zählt in einer seiner letzten Ausgaben 43.960 verschiedene Zeichen.

Schüler zur Schule kommen, verneigen sie sich gegen einen daselbst aufgestellten Altar sowie gegen den Lehrer und nehmen ihre Plätze ein. Die Unterweisung bezieht sich in Wort und Beispiel auf die verschiedenen Zweige des Wissens in aufsteigender Reihenfolge nach den verschiedenen Hauptzahlen: die drei großen Mächte Himmel, Erde und Mensch), die vier Jahreszeiten und Himmelsgegenden, die fünf Elemente (Metall, Holz, Wasser, Feuer, Erde), die fünf Kardinaltugenden (Liebe, Gerechtigkeit, Schicklichkeit, Weisheit, Wahrheit), die sechs Arten des Getreides (Reis, Gerste, Weizen, Bohnen, Hirse und eine Art Korn), die sechs Haustiere (Pferd, Ochs, Schaf, Geflügel, Hunde, Schweine), die sieben Leidenschaften (Liebe, Haß, Freude, Betrübnis, Lust, Zorn, Furcht), die acht Noten der Musik, die neun Grade der Verwandtschaft, die zehn sozialen Pflichten (zwischen Fürst und Minister, Vater und Sohn, Mann und Weib, älteren und jüngeren Geschwistern und Freunden). Auf diese Übersicht folgen Regeln für einen Kursus der akademischen Studien mit einem Verzeichnis der zu gebrauchenden Bücher und einer Übersicht der allgemeinen Geschichte Chinas, nebst einer Aufzählung der sukzedierenden Dynastien des Reiches.

Dadurch wird ein bloßer Ballast von Wissensmaterial im Gedächtnis aufgespeichert, ohne daß man auf die Entwicklung der Denkkraft Rücksicht nähme. Die Methode des Leseunterrichts ist folgende: „Das Buch wird aufgeschlagen, der Lehrer fängt an zu lesen. Die Schüler, von denen jeder sein Buch vor sich hat, sprechen dem Lehrer Wort für Wort nach, die Augen unverwandt aufs Buch gerichtet und mit den Worten folgend. Es wird nur eine Zeile gelesen und diese so lange repetiert, bis die Schüler sich die Aussprache eines jeden Zeichens gemerkt haben und ohne den Lehrer die Zeile lesen können. Nun müssen sie diese auswendig lernen. Das tun sie mit lauter Stimme, indem sich jeder besonders seine Aufgabe so lange vorschreit, bis er sie seinem Gedächtnisse eingeprägt hat. Wenn er damit fertig ist, geht er zum Lehrer hin, legt sein Buch vor ihm auf den Tisch, kehrt ihm den Rücken zu und sagt so seine Aufgabe her. Dann geht der Lehrer an die nächste Zeile und fährt so fort, bis das ganze Buch auswendig gelernt ist. Das Buch ist rhythmisch abgefaßt, so daß immer drei Schriftzeichen einen Satz bilden, und heißt daher auch s a m s z u k i n oder trimetrisches klassisches Buch.“ (Schmidt, G. d. P.) Das Schreiben wird nach Vorlagen gelernt, welche anfangs unter das Papier gelegt und mittels eines Pinsels pausiert werden. Alles bewegt sich in einem starren, auf überlieferten Angewöhnungen ruhenden Mechanismus. Die meisten lernen nicht mehr als notdürftig lesen und schreiben. Und wenn auch ein Schüler fließend lesen kann, so hat er doch von dem Inhalte des Gelesenen keine Ahnung. Nur diejenigen, die sich den h ö h e r e n S t u d i e n widmen, um die Beamtenlaufbahn anzutreten, erhalten durch eigene geprüfte Lehrer eine gewisse literarische Bildung, welche in der Interpretation der Klassiker sowie in der Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen in Prosa und in Versen besteht. Zu diesem Behufe bestehen im ganzen Lande P r i v a t k o l l e g i e n. Um einen im Rufe der Gelehrsamkeit stehenden Mann scharen sich mehrere Jünglinge, um sich auf Staatsprüfungen vorzubereiten, welche in China den Weg zu allen höheren Lebensstellungen bahnen. Diese Staatsprüfungen, welche seit der Zeit der Tang-Dynastie, also seit 618 v. Ch. unverändert in Übung stehen, bilden einen sehr komplizierten Organismus und bewegen sich in zahlreichen Abstufungen. Nicht weniger als drei strenge Prüfungen, von denen jede mehrere Tage dauert und wovon die erste vor dem Mandarin der Distriktsstadt, die zweite vor dem Präfekten des Kreises, die dritte vor dem Kanzler der Provinz unter Intervention zahlreicher Kommissäre abgelegt wird, verschaffen dem Geprüften den ersten Grad, der ihn zwar über das gemeine Volk erhebt, jedoch nur für untergeordnete Stellungen, keineswegs aber für den höheren Staatsdienst befähigt. Hiezu sind die Prüfungen für den zweiten Grad, das L i z e n t i a t erforderlich, die unter der Leitung zweier kaiserlicher Kommissäre aus Peking und unter Intervention von nicht weniger als 65 literarischen Beamten alle drei Jahre in K a n t o n abgehalten werden und so streng sind, daß nach dem Zeugnisse eines Engländers von 20.000 Kandidaten etwa 200 die Prüfung bestehen. Eigene von Soldaten bewachte E x a m i n a t i o n s h a l l e n mit 7500 engen

Zellen nehmen die Kandidaten zu den schriftlichen Klausurprüfungen auf. Der dritte Grad ist das Doktorat, der vierte und höchste der eines Mitgliedes der kaiserlichen Akademie. Die Prüfung zu diesem höchsten Grade findet im kaiserlichen Palaste unter den Augen des Kaisers selbst statt.

Ein chinesisches Schulzimmer wird in Harpers „Junge Welt" folgendermaßen beschrieben: Die Schultische sind von hartem, poliertem Holze mit kolorierter Marmorfläche, die gehöhlten hölzernen Sitze mit Leder beschlagen. Auf diesen sitzen die Knaben, wenn sie die Charaktere zeichnen, die wir auf wirklichen chinesischen Teekästchen sehen. Jeder muß 200 bis 10.000 dieser Zeichen lernen, was natürlich manches Jahr eifrigen Studiums erfordert. Die Bücher, Tintenbehälter, Pinsel, Wassertöpfe und Federn haben auf dem Tische ihren Platz. Sie benützen indische Tinte und schreiben mit einem Pinsel. Ihre Lektionen lernen sie laut und ein chinesisches Schulzimmer ist infolgedessen ein geräuschvoller Platz; das Geräusch ist unangenehmer als das Gesumme mehrerer Bienenkörbe. Sobald der Schüler seine Lektion weiß, geht er zum Lehrer, überhändigt diesem das Buch und kehrt ihm beim Aufsagen den Rücken zu. Gleichzeitig streckt er zwei Finger aus, zuerst von der einen, dann von der anderen Hand, die er abwechselnd hebt und senkt wie ein Kapellmeister.



Examenzellen in Kanton.

Literatur: Lechler R., Acht Vorträge über China. Basel 1861. — Cramer, Gesch. der Erziehung und des Unterr. im Altertum. Elberfeld 1832, I., S. 34. — Streich Ivo, China (s. Wehmer, Schulhygiene, S. 98/100). Wien 1904. — Gast Gust., Schulges. in China, Päd. Ztg. Berlin 1900. — Morgenroth G., Unterrichtswesen und staatliche Prüfungen in China. Berlin 1889. — Sendler u. Kobel, Übersichtliche Darstellung des Volkserziehungswesens der europäischen u. außereuropäischen Kulturvölker. Breslau 1901.

Chorsprechen. Das Chorsprechen, Zusammensprechen oder Klassensprechen ist seit jeher ein im Unterricht vielverwendetes

Hilfsmittel. Seine Bedeutung ist schon aus dem Umstand erkennbar, daß man von einer Geschichte des Chorsprechens reden kann. Das Wichtigste daraus habe ich in Reins Enzykl. Handb. der Pädagogik unter demselben Schlagworte zusammengestellt. Indes lassen sich die Gründe für Notwendigkeit und Wirksamkeit dieses methodischen Mittels auch aus der Psychologie herleiten. In dieser Beziehung muß zunächst hervorgehoben werden, daß Vorstellungen, die kräftigen sinnlichen Eindrücken entstammen, leichter aufgefaßt und dauernder behalten werden. Auch bilden diese kraftvolle Stützen für Assoziationen und Reproduktionen. In die Sprache der Didaktik übersetzt, heißt dies aber so viel: Diejenigen Vorstellungen, die der Lehrer anschaulich zu machen versteht, reihen sich leichter in den geistigen Besitzstand der Schüler ein und haften dauernder in demselben. Das Chorsprechen ist nun ein Mittel, gewissen Vorstellungen einen höheren Grad von Anschaulichkeit zu verleihen. Das, was von mehreren Schülern zugleich ausgesprochen wird, erzeugt einen tieferen sinnlichen Eindruck als das, was von einem einzelnen Schüler, wenngleich laut, gesprochen wird. Je mehr Schüler daher das Wort aussprechen, desto mehr gewinnt es an Anschaulichkeit, desto leichter wird es gefaßt und behalten. Wo festgegossene Reihen sich zeigen, in denen Wort an Wort gekettet ist, oder Rhythmus, Reim und Melodie diese Verbindung besorgen, da tritt das mechanische Gedächtnis in sein Recht und verlangt mechanische Arbeit. Diese leistet dann aber das Chorsprechen in vorzüglicher Weise. Da nun aber das mechanische Gedächtnis nicht bloß bei sechs- und siebenjährigen Kindern wirksam ist, sondern bis in die Jünglingsjahre hinauf einen großen Teil des Lehrgutes mit bewältigen hilft, so wird das Chorsprechen nicht bloß im Elementar-, sondern auch im höheren Unterricht seine Dienste tun.

Zugleich folgt aus dem Vorhergehenden, in welchen Fällen das Chorsprechen nicht angezeigt erscheint: 1. sollte niemals eine Antwort im Chor gesagt werden, weil sich dabei völlige Übereinstimmung, wenige Fälle ausgenommen, nicht erzielen läßt; 2. sollte sich das Chorsprechen nur auf festgegliederte Reihen erstrecken; 3. sollte es nie ausschließlich als Einprägemittel verwendet werden, sondern es sollten, wo es nur angeht, auch andere, und zwar innere (logische) Assoziationen zwischen den Vorstellungen gestiftet werden; 4. sollte es überhaupt, außer etwa im Elementarunterricht, nie vor der Bearbeitung des Lehrstoffes, sondern immer erst nach der Klarlegung und Gewinnung des inneren Zusammenhanges zur Anwendung kommen; 5. sollte es nie von einem Lehrer angewendet werden, der seine Klasse nicht völlig beherrscht, denn in der Hand eines solchen wird es zu einem Erheiterungsmittel für die Schüler, ohne irgend einen Nutzen zu stiften.

a) Das Chorsprechen im Elementarunterricht. Da eine der Hauptaufgaben des ersten Schuljahres darin besteht, die Kinder richtig und schön sprechen zu lehren, so kann wohl behauptet werden, daß das Chorsprechen vom ersten Schultage an in den Dienst des Unterrichts gestellt werden soll. Die dem elementaren Leseunterrichte vorangehenden Sprechübungen sind abwechselnd als Einzel- und Gesamtübungen einzurichten. Um richtige Betonung und reine Artikulation zu erzielen, werden einzelne Laute, Silben, Wörter und kleinere Sätze von den Schülern zusammen gesprochen. Auch kann nur so schnell und sicher die Überführung des Dialektischen ins Hochdeutsche bewerkstelligt werden. Auch der erste Anschauungsunterricht wird daraus seinen Nutzen ziehen, indem die Kleinen verhalten werden, das, was sie geschaut, zusammen in Sätzen auszusprechen. Die Memorierübungen welche den biblischen und muttersprachlichen Unterricht begleiten, werden ebenfalls mit Nutzen auf das Chorsprechen gestellt, wobei ganz besonders auf sinngemäße Betonung zu achten ist. Der erste Leseunterricht kann, wenn ein frisches Tempo hineinkommen soll, von der Arbeit im Chor gar nicht absehen. „Gelesen wird in der Regel erst im Chor, dann von einzelnen, bei Ermüdung in mannigfachem Wechsel; die schwächeren Schüler lesen am häufigsten . . . zum Einzellesen werden zunächst die befähigteren Schüler aufgefordert, dann die schwächeren. Werden Sätze oder ganze Abschnitte im Chore gelesen, so hat der Lehrer zu dirigieren wie beim Chorsprechen; sonst wird durch Chorlesen die Betonung geschädigt“ (Rein, 2. Schulj., S. 46). „Auch beim Taktschreiben, das einen großen Ein

fluß auf die Disziplin im Schreibunterricht hat und auf die Belebung sowie auf den gleichmäßigen Fortschritt der Schüler wirkt, kommt das Chorsprechen resp. Chorzählen zur Verwendung." (Vgl. Rein, 2. Schulj., S. 118). Wo es sich im Rechenunterricht um Einprägung von Reihen, wie beim einfachen Zählen, oder um Festlegung von ständigen Ergebnissen, wie beim Einmaleins u. dgl. handelt, tut man gut, die Schüler zusammen sprechen zu lassen. Im Gesangunterricht wird zuvor der Text des Liedes, welches gesungen werden soll, rhythmisch von allen Schülern gesprochen oder gelesen, denn nur so wird er zu einer festen Unterlage für die Melodie.

Die Vorteile des Chorsprechens auf der untersten Stufe des Elementarunterrichts sind nun fast allgemein anerkannt, auf den höheren Stufen hingegen meint man, desselben oft völlig entraten zu können. Aber mit Unrecht, denn auch da gilt es noch häufig genug auf Sprach- und Sprechreinheit hinzuwirken, insbesondere ist nicht so schnell falsche Verteilung des Tones in Wörtern und Sätzen ausgemerzt. Und gar erst, wenn im Fortschritt des Unterrichts neues Wortmaterial zuwächst, wenn fremdklingende Namen und Fremdwörter, wie sie der biblische, der geographische und naturkundliche Lehrstoff bietet, ins Blickfeld der Schüler treten, da kann nur das Chorsprechen schnell helfen.

Im Sprach- und Sachunterricht jeglicher Art wird ganz besonders auf der Stufe der Gewinnung (des Systems, der Zusammenfassung) das erarbeitete Begriffliche in Form einer Regel, eines Lehrsatzes und dgl. am besten durch den ganzen Chor der Schüler ausgesprochen und für die Anwendung bereit gehalten. Erfahrungsgemäß macht es auch den Schülern der obersten Klassen noch viel Freude, wenn sie gewisse Gedichte mit verteilten Rollen lesen dürfen, wobei einzelne Strophen, je nach der Anlage des Gedichtes, im Chore gesprochen werden. Memorierübungen, welchem Lehrstoffe sie auch angehören, werden bis in die letzten Klassen hinauf mit Nutzen durch geregeltes Zusammensprechen veranstaltet.

b) Das Chorsprechen an höheren Schulen. Viel seltener noch als auf den höheren Stufen des Elementarunterrichts ist das Chorsprechen heutzutage an den höheren Schulen, an Gymnasien und Realschulen, anzutreffen. Aber, wie oben gezeigt wurde, mit Unrecht.

Der Religionsunterricht hat auch auf den höheren Stufen noch zu erreichen, daß gewisse Bibelstellen und Katechismussätze in ihrer strikten Fassung unverlierbares Eigentum der Schüler werden — eine Wandergabe für die ernsten Augenblicke des Lebens. Von den Schülern öfters laut zusammen gesprochen, gewinnen sie die Farbe des Gebetes und dessen Merkdauer.

Im lateinischen Anfangsunterricht ist immer zu beachten, daß dem Schüler das lateinische Wort zunächst als ein Fremdling gegenübertritt, einmal was seinen Klang, das Lautbild, angeht, dann aber auch als Vokabel. Man wird da geläufige Fremdwörter zur Anknüpfung verwenden können, man wird das neue Wort an die Schultafel schreiben, dann laut vorsprechen, durch einen und den anderen Schüler nachsprechen lassen und dann durch alle Schüler der Klasse. Das geschieht nun mit jedem neuen Worte; die Vorpräparation muß jedesmal auf das akustische Element solcher Neulinge aufmerksam sein.

Im griechischen Anfangsunterricht fällt dieses Moment noch ungleich mehr ins Gewicht. Denn hier tritt neben die Quantität der Silbe noch der Akzent, welche beiden Elemente zusammen erst dem griechischen Worte sein scharfes Gepräge verleihen. Bei den Lese- und zum Teil auch bei den Schreibübungen wird besonders im Anfang das Chorsprechen gute Dienste leisten. Zudem daß die Schüler öfter zum chormäßigen Aussprechen des griechischen Wortes veranlaßt werden, tritt hier noch die Angabe des Akzents, den die Schüler in nicht störender Weise in die Luft schreiben müssen, so daß sich mit Auge und Ohr auch noch die Bewegungsempfindungen der Hand verbinden. Man erspart sich durch das Akzentschlagen das beständige Fragen nach dem Akzent.

In eine neue Phase der Anwendung tritt das Chorsprechen beim Deklinieren und Konjugieren. Wenn die einzelnen Formen der Kasus und Personen nach ihrer Zusammensetzung aus Stamm, Bindevokal und Endung unter Mitwirkung der Schüler entwickelt sind, wenn dann die Formen auch untereinandergewürfelt, gekreuzt und in verschiedener Abfolge von den Schülern

abgefragt sind, dann bringt man die Fälle oder Personen wieder in das feste Gefüge der Reihe und fordert dann die Schüler auf, sie ein-, zwei- oder auch mehrmal zu wiederholen. Nach der Energie der Stimmen im Chore läßt sich leicht schließen, wie fest die Deklination oder Konjugation in den Köpfen der Schüler sitzt; der Chor wird augenblicklich lückenhaft oder matt, wenn Unklarheiten bestehen.

Grammatische Regeln im Chore sprechen zu lassen, ist nicht zu empfehlen; der induktive Lehrgang soll durch die Regel gekrönt werden, die ihm entsprungen ist, ohne nachträgliche Mechanisierung. Anders steht es natürlich mit versifizierten Regeln; die nagelt man durch Chorsprechen sicher und dauernd fest. Inhaltreiche Sätze im Lateinischen, Sentenzen und Sprichwörter sollten laut im Chore gesprochen und öfter wiederholt werden, sicher aber wiederholt werden, wenn ein Zuwachs kommt. Auf spielende Weise wird so schon auf den Stufen, wo noch keine Rede ist von Rhythmus und Metrum, Stoff und Gefühl geschaffen für das, was dann auf höheren Stufen zu systematischer Behandlung kommt. Die meisten Schüler bringen dann schon gewissermaßen das Ohr mit für den Klang und Gang des Hexameters, Pentameters u. dgl. Deshalb eben sollte auch auf der Mittelstufe höherer Lehranstalten das Chorsprechen nicht ganz aufhören. Das metrische Chorlesen ist besonders dienlich nach langen Ferien, wenn das Ohr dem rhythmischen Gange sich entwöhnt hat: es kommt dadurch bald wieder ein gewisser Zug ins Lesen. Selbst Schüler der obersten Klassen finden erfahrungsgemäß nie Kurzweil oder eine kindische Übung im Zusammensprechen von Versen, sobald ihnen zum Bewußtsein gebracht worden ist, daß z. B. gerade im chormäßigen Rezitieren von Sophokleischen Versen das Chorsprechen auf den alten eigentlichen Usus zurückgehe, aus dem es entstanden ist, um didaktisch verwertet zu werden. Wenn z. B. bei der Lektüre des Soph. Aias die Schüler gar in Halbchöre geteilt und veranlaßt werden, da machtvoll anschwellend, dort wieder mit gemäßigter Stimme vorzutragen, so wird ihnen diese Dramatisierung der Lektüre höchst erwünscht kommen.

Auch im französischen und englischen Sprachunterricht wird das Chorsprechen gute Dienste leisten. Kommt es doch hier fast noch mehr als im altsprachlichen Unterricht auf die genaue Wiedergabe des Lautes, kurz auf das phonetische Moment an; freilich sollte da der Lehrer über ein feines Gehör verfügen. Auch da werden mit Nutzen von der ganzen Klasse einzelne Wörter, ganze Sätze, ja ganze Lesestücke gelesen und im Chore Deklinationen und Konjugationen geübt werden.

Im Deutschunterricht hat allerdings das Chorsprechen seine hauptsächlichste Verwendung auf den elementaren Stufen. Konnte aber dort das Chorsprechen als eine Zwangsjacke für die Sprachorgane bezeichnet werden, so recht darnach angetan, unrichtige oder dialektisch gefärbte Aussprache auszumerzen, so wird auch in den untersten Klassen von Gymnasien und Realschulen noch hie und da zu diesem Mittel gegriffen werden müssen, wenn es gilt, den vom Hause mitgebrachten Dialekt in die Schriftsprache hinüberzuführen. Sonst wird es mit Nutzen angewendet werden, wenn man gewichtige inhaltvolle Sätze aus dem Lehrstoffe unverlierbar einprägen will. Häufig sind es die Schlußverse eines Gedichtes, wo die Hauptgedanken zusammengedrängt erscheinen. Wenn diese nun vom vollen Chore der Schüler mit der richtigen Betonung gesprochen werden, so kann dadurch leicht eine tiefergehende Wirkung auf Sprache, Verstand und Gesinnung der Jugend ausgeübt werden.

Ebenso wie in der Gruppe sprachlicher Gegenstände, wird es natürlich auch in der Geographie und Geschichte sowie in den einzelnen Zweigen der Mathematik und Naturwissenschaft Gelegenheiten geben, das Chorsprechen mit Nutzen zu verwenden. Denn welche Disziplin kann darauf verzichten, das, was sie, ob in formaler oder materieller Beziehung, geleistet, durch Einprägung dauerhaft zu machen?

Die richtige Anwendung des Chorsprechens kann aber noch andere Vorteile im Gefolge haben.

1. Das Chorsprechen löst dem Schüchternen die Zunge.

2. Das Chorsprechen führt den Zerstreuten zum Mitdenken und zur Mitarbeit zurück. Wird plötzlich das Kommando „Zusammen!“ gegeben, da sucht der Schüler schnell den verlorenen Faden wieder zu

finden. Es geht dabei ein förmlicher Ruck durch die Klasse und alle setzen sich in Positur, um gesammelt am Chore teilzunehmen.

3. Das Chorsprechen weckt auch den Gemeinsinn. Was die Schüler einzeln gefunden, wird gewissermaßen als Klassengut behandelt, wenn es die ganze Klasse ausspricht. Es ist das Chorsprechen die höchste Potenz der Mitbeschäftigung, ein wahres fervet opus, wie einmal Joh. Sturm von einer so rege beschäftigten Klasse sagte.

4. Das Chorsprechen wirkt belebend, wenn durch das Zusammensprechen der Klasse wieder einmal zum Bewußtsein gebracht wird, daß ja doch eigentlich alle am Denken und Arbeiten teilzunehmen haben. An heißen Sommertagen, in der letzten Vormittagsstunde, in der Stunde von zwei bis drei, welche gewöhnlich in die Zeit der Verdauung fällt, kann sich der Lehrer über die lähmenden Einflüsse von Hitze und Verdauung durch das inzitierende Mittel des Chorsprechens hinweghelfen.

5. Das Chorsprechen veranlaßt jeden Schüler täglich zu einem gewissen Maß von Arbeit. Es kommt eben dabei jeder Schüler jede Stunde und da nicht bloß einmal zur Betätigung.

Literatur: Loos J., Das Chorsprechen in der Schule. Prag 1889. (Mit Nachweisen über die Geschichte des Chorsprechens.) Derselbe, Art. „Chorsprechen" in Reins Enz. Handb. d. Pädag. — Die pädagogischen Enzyklopädien von Münch I., S. 139, von Rolfus und Pfister I., S. 382, von Hergang, S. 399. — Wangemann L., Der elementare Sprachunterricht, S. 157. Leipzig 1853. — Wiedemann Franz, Der Lehrer der Kleinen, S. 248. Leipzig 1874. — Dittes Fr., Method. der Volksschule, S. 167. Wien 1878, u. a. Rein, Pickel, Scheller, 2. Schuljahr, 3. Aufl., S. 46 u. 118, 1887. — Loos J., Zur Methodik des Chorsprechens. Wien. Zschr. Mittelschule 1890. — Czerny Jos., Führer durch den Elementarunterricht, S. 193. Wiener-Neustadt 1892. — Instruktionen für österr. Realschulen, S. 48. — Fetter Joh., Österr. Mittelschule 1891. (Vier Jahre . . . Versuchsklasse.) — Baumeister (Dettweiler) III, 72. Derselbe (Münch) V. 19. Walter Max, Der französische Massenunterricht, S. 17. — Quiel, Programm, S. 12. Kassel 1889.

Linz. *Jos. Loos.*

Christentum als Epoche der Erziehungsgeschichte. Die Menschwerdung Jesu Christi ist epochemachend wie für die Kulturgeschichte, so auch für die Erziehungsgeschichte. Die Zivilisation der Griechen und Römer war trotz ihrer blendenden Außenseite eine innerlich ungesunde. Die freie Entfaltung des Menschendaseins im harmonischen Einklange von Leib und Seele, von Natur und Kunst war nicht das unveräußerliche Anrecht des Menschen, sondern nur ein Vorrecht des griechischen und römischen Vollbürgers; sie stieß alle fremden Nationen als „Barbaren" von sich und konnte sich nur erhalten durch Züchtung eines Sklavenstands, der für die politisch bevorzugte Klasse arbeitete und für sie auf seine Menschenrechte verzichten mußte. Allein selbst innerhalb des engen Kreises der griechisch-römischen Zivilisation sehen wir die Selbständigkeit der Familie, die Berechtigung der Individualität dem politischen Ideale geopfert und neben den glänzenden Erscheinungen eines freien glücklichen Gemeinwesens eine klägliche Preisgebung des Individuums einhergehen. Das weibliche Geschlecht endlich erscheint, insbesondere bei den Griechen, in eine Stellung zurückgedrängt, welche ihm kaum die allgemeinsten Menschenrechte zuerkannte und es dem Manne gegenüber durch und durch dienstbar machte. Was nicht römisch oder griechisch, was nicht freigeboren, was nicht männlichen Geschlechtes, was nicht stark und gesund, was nicht schön oder geistreich war, wurde zurückgesetzt; was sich gegen die Alleingültigkeit der freigeborenen Starken auflehnte, wurde erbarmungslos zertreten. Wenn solche Erscheinungen bei den aufgeklärtesten Völkern und bei den am freiesten eingerichteten Staaten zum Vorschein kamen, so waren die Verhältnisse noch betrübender bei den asiatischen Despotien, wo nicht bloß einzelne Stände, Kasten, Geschlechter, sondern ganze Völkerstämme einem einzigen, abgöttisch verehrten Individuum geopfert wurden. Daß einer solchen Zeit nichts anderes übrig blieb als die Sehnsucht nach einem Erlöser, ist leicht begreiflich. Mitten unter den düsteren Erscheinungen sittlicher und sozialer Erniedrigung, welche den Verfall des Griechen- und Römertums begleitete, erschien dieser Erlöser, um das Evangelium der Liebe nicht einem Volke oder Stande, sondern der ganzen Menschheit zu verkündigen.

In der Geschichte der Erziehung kommt

Jesus in einer dreifachen Beziehung in Betracht: erstens als Begründer des auf eine neue Weltanschauung sich stützenden christlichen Erziehungsprinzips, zweitens als Ideal für die Erziehung des Kindes und drittens als Ideal des Lehrers. Die Erlösung von dem Jammer des Erdendaseins verkündigt Jesus der Welt durch das Evangelium von dem Anschlusse an Gott und von der Gleichheit und Brüderlichkeit der Menschen. Mit diesem Evangelium wendet er sich vornehmlich an jene gesellschaftlichen Klassen, auf denen der soziale Druck im Altertum am schwersten lastete, an die Armen, die Kinder, die Kranken, die Verachteten und Bresthaften, ja selbst die Frauen. Dieses Evangelium sollte nach seiner Anordnung nicht irgend einem ausgewählten oder bevorzugten Volke, sondern der ganzen Menschheit gepredigt werden. Dadurch wurde einerseits das Judentum, anderseits das Hellenentum überwunden. Durch die Aufrichtung der bisher gedrückten Gesellschaftsklassen infolge ihrer Berufung zur Kindschaft Gottes wurde die Selbstherrlichkeit des Individuums, das Recht der Persönlichkeit wieder hergestellt und durch die Heiligung der Ehe die Familie als Grundlage der Gesellschaft anerkannt, die soziale Ebenbürtigkeit des Weibes neben dem Manne ausgesprochen. Fortan durfte nicht mehr daran gedacht werden, schwächliche Kinder auszusetzen, weil sie dem Staate nichts nützen könnten, oder Sklaven zu halten, um irgend eine gesellschaftliche Ordnung aufrechtzuhalten, oder durch grausame Gladiatorenspiele eine rohe Sinneslust zu kitzeln. Erst durch das Christentum wurde die wahre Familienerziehung herbeigeführt. Das Weib, welches bei den Griechen und Orientalen ins Innere des Hauses verwiesen war, wurde der Familie und der Erziehung der Kinder zurückgegeben, und wie es diesem seinem Berufe nachkam, haben die Frauen der altchristlichen Zeit, eine Nonna, eine Anthusa, eine Monika, glänzend bewiesen. Der vollständige Bruch mit den Anschauungen des Judentums und Heidentums wurde jedoch auf dem Gebiete der Moral herbeigeführt, wo durch das Christentum die Nächstenliebe als ein neues Sittlichkeitsprinzip proklamiert wurde.

Der Begriff der Barmherzigkeit war der alten Welt fremd. „Aug' um Aug', Zahn um Zahn" war der Grundsatz der jüdischen Gerechtigkeit und der militärisch-politische Geist in Griechenland und Rom schritt über die berechtigten Ansprüche des Individuums erbarmungslos hinweg, ohne Mitleid für den sterbenden Fechter. Im Altertum finden wir zwar auch Humanitätseinrichtungen, wie Brotverteilung an die Armen, Geldunterstützungen für die Kindererziehung u. dgl., aber überwiegend im staatlichen Interesse. Durch das Gebot der christlichen Nächstenliebe wurde nun ein neues Sittlichkeits-, daher auch Erziehungsprinzip geschaffen, welches bestimmt war, alle Verhältnisse der damaligen Welt allmählich umzugestalten. Daß diese Umgestaltung in der Wirklichkeit nur langsame Fortschritte machte, indem beispielsweise der mit dem Gebot der Feindesliebe so grell kontrastierende Krieg, das massenhafte Morden, als eine Verhöhnung des Christentums nicht nur bis zur Stunde noch fortwährt, sondern sogar eine Organisierung und Vervollkommnung erfahren hat, die einer besseren Sache wert wäre — ist allerdings wahr; allein im Bewußtsein der Menschheit sollte die antike Weltanschauung dennoch sehr frühe eine gründliche Umformung auf der großen Grundlage der Menschlichkeit (Humanität) und des Wohlwollens erfahren. So sehen wir uns heute mit Wohltätigkeitsanstalten rings umgeben und selbst inmitten des organisierten Massenmordes im Völkerkriege ragt das rote Kreuz der Barmherzigkeit empor! — Durch das Christentum wurde der politische Geist des Altertums überwunden; an die Stelle der alten Bürgertugenden von Hellas und Rom, der Vaterlandsliebe, der Tapferkeit, der Charakterstärke, wurden die spezifisch christlichen Tugenden der Gottergebenheit und Weltentsagung, der Demut und der Mildtätigkeit in das Leben und in die Erziehung eingeführt. Die politischen Staatsgebilde mit ihrer heiteren Dahingabe an die sinnliche Erscheinungswelt und an die Güter dieser Erde weichen nunmehr einem großartigen, transszendenten (übersinnlichen) und nur durch einen reich angelegten Kultus unserer Sinnlichkeit näher gerückten Gottesreiche, in welchem Raum ist für alle Völker und für alle Menschenklassen. Dadurch wurde die Erlösung gebracht

zunächst allen jenen Schichten, Ständen und Gruppen der Gesellschaft, für welche es innerhalb der antiken Staatsordnung keinen Anspruch auf Genuß der diesseitigen Erdengüter gab, weshalb auch Jesus mit Vorliebe von sich sagt: „Ich bin gekommen, das Evangelium zu predigen den Armen“, sowie er ruft: „Kommt alle zu mir, die ihr mühselig und beladen seid, ich will euch erquicken.“ Freilich das Grundübel, die Sklaverei, konnte auch das Christentum nicht beseitigen; aber es erkannte den Sklaven als Bruder an.

Jesus Christus hat, wie Karl Schmidt sagt, den ewigen und wahrhaftigen Begriff sowie das Prinzip und Ziel der Erziehung aufgestellt: Erziehung des Menschen ist seine Erhebung aus der Niedrigkeit und Nichtigkeit seines rein natürlichen, vergänglichen Daseins in die Region der Geistigkeit, freien Sittlichkeit und Gottebenbildlichkeit vermittels des Einflusses der Wahrheit und der Schönheit. Diese Aufgabe der Erziehung, die Christus stellt, ist unter allen Nationen, für beide Geschlechter, für jeden Stand dieselbe: — ein Prinzip, das nicht bloß die Spitze aller Theorie ist, sondern das sich auch in der Praxis bewährt, weil es in seiner Allgemeinheit unter allen Verhältnissen Anwendung findet und keine Bestrebungen des Geistes, weder in Kunst noch in Wissenschaft, von sich ausschließt, feindlich allem dem, was der sittlichen Freiheit des Geistes gefährlich ist.

Jesus ist aber zweitens durch seine Jugendgeschichte zugleich ein Ideal der Kindererziehung. Nur wenige Züge haben sich uns über die Kindheit Jesu erhalten, aber diese haben eine tiefe vorbildliche Bedeutung. Jesus reißt sich los von dem natürlichen Bande der Familie, da er ohne Vorwissen der Eltern das Innere des Tempels aufsucht; allein gehorsam unterwirft er sich deren Gebot, als sie ihn zum Weggehen mahnen, obwohl er sich nicht enthalten kann, die bedeutungsschweren Worte beizufügen: „Wisset ihr nicht, daß ich sein muß in dem, was meines Vaters ist?“ Indem er schon als Kind den Kreis seiner Familie verläßt, um seine Schritte nach dem Heiligtum zu lenken, zeigt er vorbildlich an, daß das Gottesreich höher ist als das Reich dieser Welt. Und wie schön ist der Fortgang seiner Erziehung nach den beiden Seiten der leiblichen und geistigen Entwicklung, sowie nach den beiden Richtungen der Zeitlichkeit und Ewigkeit durch die einfachen biblischen Worte gekennzeichnet: „Er nahm zu an Weisheit, Alter und Gnade bei Gott und den Menschen!“

Jesus ist endlich ein Ideal des Lehrerberufes selbst. Dessen erste Bedingung ist die Liebe zur Jugend. Diese Liebe hat Jesus, der Kinderfreund, durch sein zum Herzen dringendes Wort: „Lasset die Kleinen zu mir kommen!“ in ebenso schlichter als inniger Weise dargetan. Wir lesen von ihm, daß er die Kinder herzte, ihnen die Hände aufs Haupt legte und sie segnete. Die hohe Verdienstlichkeit des Erziehungsberufes, aber auch seine große Verantwortlichkeit können nicht entschiedener betont werden als durch die Worte, die er uns zuruft: „Wer ein solches Kind aufnimmt in meinem Namen, der nimmt mich auf; wer aber ärgert eines dieser Geringsten, die an mich glauben, dem wäre besser, daß ein Mühlstein an seinen Hals gehängt und er ersäuft würde im Meere, da es am tiefsten ist.“ Er nimmt die Kleinen in Schutz, wenn er sagt: „Sehet zu, daß ihr nicht eines von diesen Kleinen verachtet, denn ich sage euch: Ihre Engel im Himmel sehen allezeit das Angesicht meines Vaters im Himmel“ — ja er stellt sie geradezu als Vorbild den Erwachsenen hin, indem er sagt: „Wahrlich, ich sage euch, wer das Reich Gottes nicht empfängt als ein Kind, der wird nicht hineinkommen.“ So wird ihm das hilflose Kind in seiner Einfalt und Unschuld zum Ideale der christlichen Tugend. — Jesus ist aber auch das Musterbild eines Lehrers durch die Art und Weise, wie er sein Lehramt ausübte. Die Stimmung, in der er es antrat, ist die Begeisterung für die Wahrheit und das edle Bestreben, sie seinen Zuhörern verständlich zu machen. Da es zumeist abstrakte Wahrheiten waren, die er predigte, so bediente er sich zu ihrer Veranschaulichung jener Gleichnisse, welche noch heutzutage mit so überwältigender Klarheit zu unserem Geiste, mit so hinreißender Kraft zu unserem Herzen reden. In seiner Dahingabe an die Wahrheit tritt er als entschiedener Feind der Heuchelei auf, die das Gewand der Wahrheit mißbraucht, um die eigene

Niedertracht zu verdecken. Er, der milde Beurteiler menschlicher Fehltritte, er, der die Ehebrecherin in Schutz nimmt und dem Schächer am Kreuze das Paradies verheißt, hat nicht die gleiche Geduld mit den Wölfen im Schafspelz, den übertünchten Gräbern und wie er sonst die Urbilder der Heuchelei benannt hat. Die Übereinstimmung zwischen Gesinnung und Handlung, zwischen Äußerem und Innerem, zwischen Lehre und Beispiel ist in der Tat das Geheimnis aller Erziehungserfolge. Wenn Jesus hiedurch die Wahrheit der Erziehung als einen der obersten Grundsätze derselben hochhält, stellt er auch deren Idealität in den Vordergrund, da er immer wieder auf die höhere Bestimmung des Menschen hinweist. „Was würde es dem Menschen helfen, wenn er die ganze Welt gewänne und nähme Schaden an seiner Seele? Oder: Was kann der Mensch geben, daß er seine Seele wieder erlöse?“ — „Ihr sollt euch nicht Schätze sammeln auf Erden, welche die Motten und der Rost fressen und die Diebe ausgraben und stehlen. Sammelt euch vielmehr Schätze im Himmel, welche weder Motten noch Rost fressen und welche die Diebe nicht nachgraben und stehlen. Denn wo euer Schatz ist, da ist auch euer Herz.“ — „Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit, so wird euch alles andere zufallen.“ — So sehen wir die vornehmsten Grundsätze der Pädagogik in der Person des Erlösers verkörpert.

Literatur: Die Lehrbücher der Geschichte der Pädagog. — Willmann O., Didaktik I., § 15—20; II., § 93—96 und in Reins Enzyklop Handbuch 1, 247 ff. — Schmidt, Die bürgerliche Gesellschaft in der altrömischen Welt und ihre Umgestaltung durch das Christentum, übersetzt v. Richard, 1857. *Lindner-Schiller* †.

Censur s. d. Art. Zensur und Zeugnis.

Certieren s. d. Art. Wetteifer.

Coëducation s. d. Art. Gemeinsame Erziehung von Knaben u. Mädchen.

Collega s. d. Art. Kollegialität.

Colloquium pro retoratu s. d. Art. Lesebefähigung f. höhere Schulen.

Comenius. Johann Amos Comenius (latinisierter Name von dem slawischen Komenský), 1592—1670, der geistige Begründer der modernen Volksschule und Vater der neueren Lehrkunst. Er wurde am 28. März des Jahres 1592 zu Niwnitz bei Ungarisch-Brod in Mähren geboren. Seit 1611 studierte er in Herborn (Nassau) und hatte hier namentlich Joh. Heinr. Alsted zum Lehrer, der nach neuen Unterrichtsmethoden suchte, eine Enzyklopädie des gesamten menschlichen Wissens plante und nebenbei für das tausendjährige Reich schwärmte. Comenius wurde nach allen drei Richtungen von ihm angeregt. Hier legte er auch den Grund zu seiner achtungswerten Kenntnis der Realien; hier lernte er endlich die Reformpläne des



Joh. A. Comenius.

Didaktikers Ratichius (s. d.) kennen, der auf die „Große Unterrichtslehre“ des Comenius einen sehr weitgehenden Einfluß geübt hat. Daß er auch Bacon (s. d.) kannte und sich von diesem beeinflussen ließ, gibt er selbst zu. Auch der Schwabe Joh. Valentin Andreae mag auf ihn eingewirkt haben. Zur Abfassung der „Großen Unterrichtslehre“ und der „Janua“ wurde Comenius von Elias Bodinus, einem Didaktiker jener Zeit, angeregt. Comenius studierte weiter in Amsterdam und Heidelberg, wurde in seiner Heimat Rektor der Schule zu Prerau und 1618 Prediger und

Leiter der Schule zu Fulnek; 1621 wurde jedoch diese Stadt von den Spaniern verbrannt, mit ihr die Bibliothek und die Manuskripte des Comenius. Infolge der Gegenreformation verbannt, hielt er sich noch bis 1628 heimlich in Mähren auf, siedelte jedoch in diesem Jahre nach Lissa in Polen über, wo er später der letzte Bischof der mährischen Brüder wurde. Durch seine pädagogische Schriftstellerei wurde er so bekannt, daß er 1638 einen Ruf nach Schweden erhielt, um das dortige Schulwesen zu reformieren; er lehnte jedoch ab. 1641 eröffnete sich ihm die Aussicht, bei London (?) ein College für sich und seine Mitarbeiter bei seiner Reform des Unterrichts zu erhalten, verlor sie aber infolge der Kämpfe zwischen König und Parlament. Ein reicher Holländer, Ludwig de Leer, lud ihn nach Schweden ein und machte ihn mit dem Reichskanzler Oxenstierna bekannt, der Comenius für die Ausarbeitung seiner Didaktik staatliche Unterstützung in Aussicht stellte. Comenius machte sich auch in Elbing mit seinen Mitarbeitern an die Arbeit, die aber nur langsam vorschritt. 1648 siedelte er als Senior der Brüdergemeinde nach Lissa über. Der westfälische Friede raubte den Brüdern jedoch jede Aussicht auf Rückkehr in die Heimat; Comenius verlor seine zweite Frau und folgte jetzt einer Einladung des Fürsten Rakoczy, eine Schule in Saros-Patak einzurichten; sie wurde am 24. November 1650 errichtet. Doch fand er viele Widersacher u. kehrte nach seines Gönners Tod (1652) bald nach Lissa zurück (1654); hier verlor er im schwedisch-polnischen Kriege zum zweitenmal Bibliothek u. Manuskripte (1656) und begab sich nach Amsterdam, wo er unter dem Schutze Laurentius de Leers, des Sohnes seines Gönners, bis zu seinem Tode lebte (15. November 1670). Mit dessen Unterstützung veranstaltete er auch 1657 eine Gesamtausgabe seiner pädagogischen Schriften.

Titelfaksimile nach dem Original im Besitze der Comenius-Stiftung zu Leipzig.

Comenius hatte sich schon früh mit didaktischen und methodischen Arbeiten befaßt, 1616 eine verbesserte lateinische Grammatik, 1627 eine kurze Methodologie herausgegeben; in Lissa schrieb er 1631 das Werk, das zu seiner Zeit seinen Ruhm begründete: „Janua linguarum reserata.“ Die Idee war nicht neu; unmittelbar vorher hatten die Jesuiten eine Janua lingua-



JOH. AMOS COMENI
PORTAEL
der Saecken
en Spraecken.

VESTIBULUM
RERUM
et Linguarum.

Die Vortühre
der Sachen
und Sprachen.

AMSTELODAMI. Apud Joannem Raveſteinium. 1673.

Titelfaksimile und Werkprobe aus: Joh. Amos Comenius, Vestibulum rerum et linguarum. Nach dem Original im Besitze der Comenius-Gesellscheaft in Leipzig.

109 *Welcke zijn Huys-vogels?*
Quæ sunt Domesticæ aves?
Welche seind Hauß vogel?

de Haen 1/ Gallus, der Hahn /	de Henne 2/ Gallina, das Huhn /	de Kapuin 3/ Capo, der Kaphahne/
de End 4/ Anas, die Ente /	de Gans 5/ Anser, die Gans /	de Swaen 6/ Olor, der Schwahn /
de Pauw 7/ Pavo, der Pfau /	de Doffer 8. Columbus. der Teubricht.	

110 *Welcke zijn om het Huys?*
Quæ sunt circa Domum?
Welche seind um das Hauß?

de Mossche 1/ Passer, der Sperling /	de Swaluwe 2/ Hirundo, die Schwalbe /	de Ekster 3/ Pica, die Elster/
de Kaw 4/ Graculus, die Tahle /	de Kraep 5/ Cornix, die Krähe /	de Ooyevaer 6. Ciconia. der Storch.

111 *Welcke zijn Veldtvogels?*
Quæ sunt Campestres?
Welche seind Feld vogel?

de Leeuwerick 1/ Alauda, die Lerche /	de Quackel 2/ Coturnix, die Wachtel /	het Veldthoen 3/ Perdix, das Räphuhn /
de Trap-gans 4/ Tarda, der Trappe /	de Kraen 5. Grus. der Kranich.	

112 *Welcke zijn wilde Vogels?*
Quæ sunt Silvestres?
Welche seind wild Vogel?

het Haselhoen 1/ Attagen, das Haselhuhn /	de Phasant 2/ Phasiánus, der Fasahn /	de Berghaen 3/ Tetrao, der Auerhahn /
de Lyster 4/ Turdus, der Kramsvogel /	de Spreeuw 5/ Sturnus, der Sthar /	de Merel 6/ Merula, die Amsel/
de Koeckoeck 7/ Cucúlus, der Kukuk /	de Tortelduyf 8/ Turtur, die Turteltaube /	de Hoppe 9. Upupa. der Widehoppe.

113 *Welcke zijn Singhvogels?*
Quæ sunt Oscines?
Welche seind Sangvogel?

de Nachtegael 1/ Luscinia, die Nachtigal /	de Distelvinck 2/ Carduélis, der Stieglitz /	de Gourvinck 3/ Luteola, der Zeisig /
de Vinck 4/ Fringilla, der Finke /	de Meese 5. Parus. die Meise.	

114 *Welcke zijn Roofvogels?*
Quæ sunt Rapaces?
Welche seind Raubvogel?

de Arent 1/ Aquila, der Adler /	de Kuickendief 2/ Milvus, die Weihe /	de Gier 3/ Vultur, der Geier/
de Havick 4/ Accipiter, der Habicht /	de Valck 5/ Falco, der Falke /	de Sperwer 6/ Nisus, der Sperber /
	de Rave 7. Corvus. der Rabe.	

rum in mehreren Sprachen geschaffen. Comenius war zu seiner Arbeit durch das gleiche Bedürfnis wie die Jesuiten geführt worden: er wollte das Lateinische als Universalsprache beibehalten, aber den Weg der Erlernung abkürzen, da er den Realien eine Stelle im Schulunterricht verschaffen wollte. Er geht von dem „unwandelbaren didaktischen Grundgedanken" aus, daß gangs und Verkehrs und von einer recht zweifelhaften Latinität. Comenius verlangte allerdings für diese 8000 Vokabeln womöglich sinnliche Anschauung; er mußte aber wissen, daß diese unmöglich war. Daß er es wußte, beweist der 1657 erschienene Orbis pictus, der nichts anderes ist als die mit Bildern ausgestattete Janua; die Idee dazu gab ihm Elias Sabinus.

Bilder aus dem Orbis pictus.

Cornix cornicatur Die Krähe krachzet	á á A a
Ovis balat Das Schaf blöcket	bé é é B b
Cicáda stridet Die Heuschreck zitschet	ci ci C c
Upupa dicit Der Wiedhopf rufft	du du D d
Infans ejulat Das Kind wiemmert	é é é E e
Ventus flat Der Wind wehet	fi fi F f
Anser gingrit Die Gans gackert	ga ga G g
Os halat Der Mund hauchet	háh háh H h

„Verständnis und sprachliche Bezeichnung stets parallel gehen müssen". Das wollten aber auch seine Vorgänger; deswegen fügten sie die Übertragung in die Muttersprache hinzu. Freilich sagt man, Comenius habe durch die Janua einen Realienunterricht begründet; leider fehlen aber dieser verbreiteten Annahme, die einer dem anderen nachschreibt, alle tatsächlichen Unterlagen. Das Buch ist roher didaktischer Materialismus, reines Gedächtniswerk; denn 8000 Wörter waren in 1000 Sätzen untergebracht unter 100 Kapiteln, und zwar Vokabeln und Phrasen aus allen Gebieten des Umgangs und Verkehrs

Und der Inhalt dieses entsetzlichen Buches mit seiner ermüdenden Eintönigkeit und trivialen Nüchternheit der Sätze sollte zehnmal wiederholt werden. Charakteristischerweise wirft der Didaktiker seinen Vorgängern vor, sie hätten Sätze ohne pädagogischen Wert in ihren Büchern, und daß er mit den seinigen diesem Übelstand abhelfen wolle. Bald gelangte Comenius, wie es scheint, selbst zu der Einsicht, daß die Stoffmasse der Janua nicht zu bewältigen sei, denn er verfaßte 1633 noch ein Elementarbuch (Jan. ling. rer. vestibulum), das etwa 1000 Wörter in

500 Sätzchen enthielt, die nur zwei Wortarten enthielten (Ovis balat etc.). Diese Sätze waren natürlich noch trivialer; von einem Inhalt, der das Gemüt ergreifen, den Gesichtskreis erweitern sollte, war keine Rede. In Saros-Patak machte Comenius sogar den Versuch, die Janua zu dramatisieren, ein ödes Machwerk, das sicher den Lerneifer der Jugend nicht erhöhen konnte. Man sieht daraus, daß Comenius selbst mit seinem gepriesenen Werke nicht zufrieden war. Auch der Orbis pictus hat den Anschauungsunterricht nicht begründet, sondern eher gehindert; denn dessen wertvollste Tätigkeit, die körperliche Betrachtung des Naturobjekts, verkümmerte die Betrachtung noch dazu schlechter Flächenbilder. Bei allen diesen Schriften trat der Inhalt hinter die Absicht, möglichst schnell die lateinische Umgangssprache zu erwerben, fast völlig zurück. Comenius sah sich nochmals veranlaßt, in seiner letzten und fünften methodischen Schrift „Novissima linguarum methodus", die in Elbing verfaßt ist, seine Grundsätze zu verteidigen; pädagogisch Neues findet sich auch in ihr nicht.

Während die pädagogisch rohe Arbeit der Janua seinen Ruhm begründete, blieb seine 1628 zuerst in böhmischer Sprache vollendete, nachher lateinisch abgefaßte „Große Unterrichtslehre" (Didactica magna) auf die Zeitgenossen und die Nachfahren fast ohne jede Wirkung. Und doch ist uns keine Schrift jener Zeit bekannt, die so vollständig und systematisch die ganze Unterrichts- und Erziehungsfrage behandelt und überall den Versuch macht, eine psychologische Grundlage der Erziehungstätigkeit zu schaffen. Originell ist nur die systematische Durcharbeitung; für seine Lehren hat Comenius aus Sturm, Baco, Ratichius, Rhenius, Helwig, Andreae, Sabinus, Bodinus, Campanella, Joh. Vogel, den Jesuiten u. a. geschöpft.

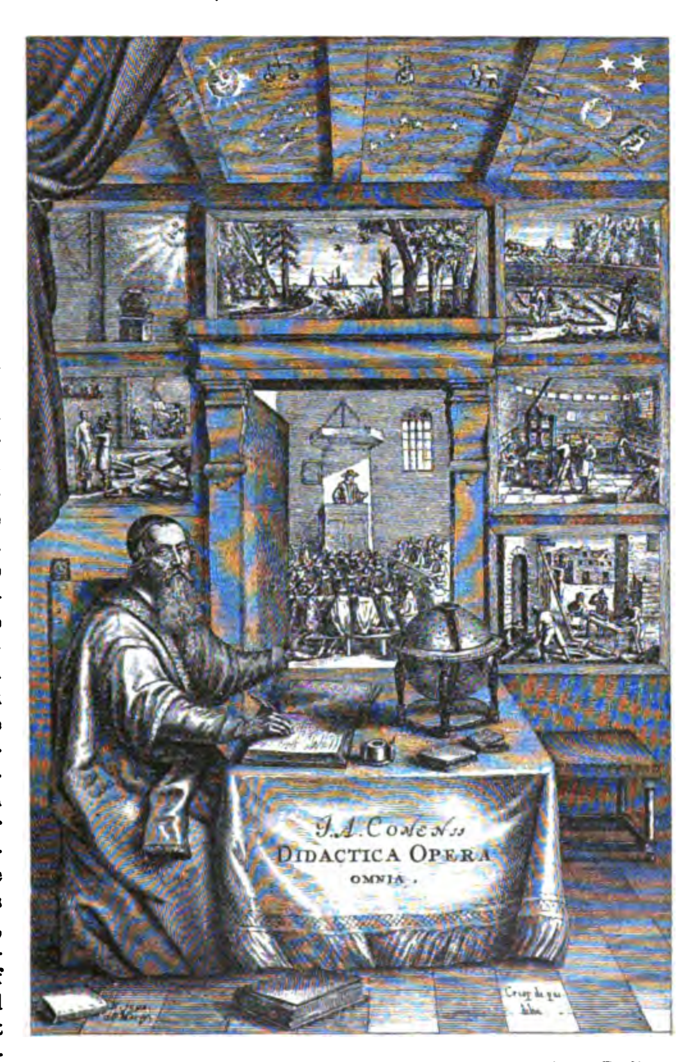
In dieser oft überschwenglichen und breiten Schrift stellt Comenius als Ziel der Erziehung auf: das Menschengeschlecht durch Erziehung zu dauernder Glückseligkeit nach dem Willen Gottes zu führen. Dazu bedarf man der Gelehrsamkeit oder Bildung (= Kenntnis der Sachen, Sprachen und Künste), der Tugend oder inneren Sittlichkeit, endlich der Religiosität. Der Standesbildung geht die Bildung zu Menschen voraus. Die Erziehung kommt den Eltern, der Unterricht der Schule zu.

Alle Menschen sollen in der Jugend zum Unterricht herangezogen werden, reiche und arme, vornehme und geringe, Knaben und Mädchen (Idee der allgemeinen Volksschule).

Auch die Mädchen sollen Latein lernen und die höchsten Stufen der geistigen Ausbildung sollen ihnen zugänglich sein. Die Methode im Unterricht muß den verschiedenen Anlagen Rechnung tragen. Körperliche Gesundheit muß sorgfältig gepflegt werden durch Abwechslung von Arbeit und Ruhe (8 Stunden Schlaf, 8 Stunden äußere Geschäfte, 8 Stunden ernstliche Arbeit). Jeden Tag sind 8 Schulstunden und 4 Stunden häuslicher Arbeit anzusetzen; anstrengender Unterricht muß in die Morgenstunden verlegt werden. Allgemeine Forderungen alles Unterrichts sind induktive, heuristische Methoden, Konzentration im Lehrstoff und in der Lehre, Herbeiführung des Verständnisses, strenge Abstufung der Jahresaufgaben, innerhalb dieser Bildung verständiger methodischer Einheiten, Erweiterung in konzentrischen Kreisen, Beschränkung des Lernstoffes auf das Wesentliche durch typisches Lehrverfahren und durch Bearbeitung zweckmäßiger Lehrbücher. Alles dies faßt Comenius in der Forderung naturgemäßen Unterrichts zusammen. Aller Unterricht beginnt mit der sinnlichen Anschauung, verfährt nach der gleichen Methode, die zuerst Übung der sinnlichen Anschauung, dann des Gedächtnisses, nachher des Erkenntnisvermögens, zuletzt erst der Urteilskraft fordert. Anwendung dialogischer Unterrichtsform ist dabei förderlich, zusammenhängender Vortrag verwerflich. Im Unterricht muß der Lehrer die Sonne seiner Klasse sein, d. h. er muß stets alle zugleich unterrichten; alle müssen auf ihn ihre Augen gerichtet halten. Jede Klasse hat ihr Lehrbuch, das der Lehrer ohne jede Selbständigkeit und ohne großen Gewinn für die Selbsttätigkeit der Schüler durcharbeiten muß; ein Auszug des Stoffes, teils im Texte, teils in Bildern, soll an den Wänden des Schulzimmers sich befinden. Zusammengehöriges ist auch im Unterricht so zu behandeln, also Wort und Sache, Lesen und Schreiben (Schreibleseunterricht), Stil

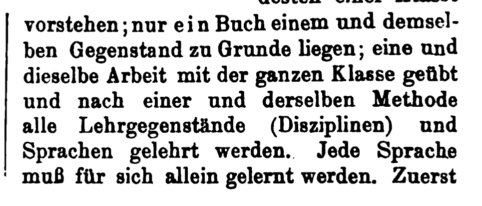
und Gedanke, Lehren und Lernen, Spiel und Ernst. In den schriftlichen Übungen darf nur bekannter Stoff verwendet werden

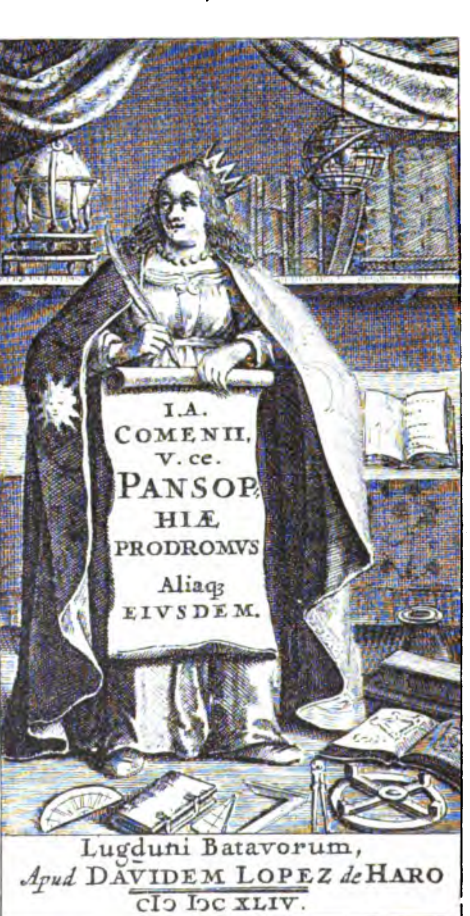
Die Schule selbst soll ein leidlicher Aufenthalt, das Schulzimmer ein helles reinliches, nach allen Seiten mit Gemälden geschmücktes Gemach sein. Außerhalb soll aber bei der Schule nicht nur ein freier Platz zum Spazierengehen und Spielen sondern auch ein Garten gelegen sein. Die Obrigkeiten und Schulvorstände können den Eifer der Schüler anfachen, wenn sie jedem öffentlichen Aktus (mögen es nun Übungen sein, wie: Deklamationen, Disputationen oder Prüfungen und Promotionen) persönlich beiwohnen und unter die Fleißigen Belobungen u. kleine Geschenke (ohne Rücksicht auf die Person) austeilen. Jede Kunst muß in die kürzesten und bündigsten Regeln gefaßt und jede Regel durch die kürzesten und deutlichsten Worte ausgedrückt werden. Wenn das Latein mit der Muttersprache verbunden wird, soll die Muttersprache als das Bekanntere vorangehen, das Lateinische nachfolgen. Der Lehrstoff selbst soll fortwährend so zusammengestellt werden, daß dem Schüler zuerst das Nächstliegende, dann das Nahe, dann das Entferntere und zuletzt das Allerentfernteste bekannt gegeben wird. Man wird die Leichtigkeit und Annehmlichkeit des Lernens bei den Schülern erhöhen, wenn man so wenig als möglich das Gedächtnis in Anspruch nimmt, nämlich nur mit dem Hauptsächlichsten, während das übrige der freien Auffassung anheimgestellt wird, und wenn man alles nach Maßgabe des Fassungsvermögens einrichtet. Man lase also nichts dem Gedächtnisse einprägen, außer was durch den Verstand richtig erfaßt worden ist, und nichts treiben als dasjenige, dessen Form und Vorschrift der Nachahmung hinlänglich vorgezeigt worden sind. „Grausam ist derjenige Lehrer, der den Schülern eine Arbeit vorsetzt, ohne



Titelfaksimile nach dem Original im Besitze des Herrn Richard Aron, Berlin.

ihnen hinreichend zu erklären, um was es sich handelt, oder ihnen zu zeigen, wie sie gemacht werden solle.“ Wegen des Lernens werden keine Schläge erteilt. „Was die Schüler lernen sollen, ist ihnen so klar vorzulegen und auseinanderzusetzen, daß sie es vor sich haben, wie ihre fünf Finger.“ Und damit dies alles leichter behalten werde, müssen die Sinne so weit als möglich herangezogen werden. Es muß z. B. das Gehör mit dem Gesichte, die Sprache mit der Hand beständig verbunden werden. Man wird die Sache dem Schüler erleichtern, wenn man ihm da, wo man ihn etwas lehrt, zugleich zeigt, welche Anwendung dies im gewöhnlichen täglichen Leben habe. In den Schulen sollen nicht bloß Wissenschaften, sondern auch Sittlichkeit und Frömmigkeit gelehr werden. Kurz die Menschen müssen angeleitet werden, so weit als es nur irgend möglich ist, nicht aus den Büchern klug zu werden, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, d. h. sie müssen die Dinge selbst kennen lernen und untersuchen, nicht aber einzig und allein fremde Beobachtungen und Zeugnisse über die Dinge. Nichts soll gelehrt werden auf bloße Autorität hin, sondern alles durch Vorzeigung (Demonstration), und zwar teils durch die sinnliche, teils durch die vernünftige. Die Studien des ganzen Lebens müssen so angeordnet werden, daß sie eine Gesamtwissenschaft bilden, in der alles aus einer gemeinschaftlichen Wurzel entsprungen ist und alles an seinem gehörigen Orte steht. Wenn man jemanden lehrt, eine Sache zu verstehen, so möge man ihn auch anleiten, sie mündlich wiederzugeben und auszuführen oder zur Anwendung zu bringen. Denn in diesem Sinne ist es wahr: Dein Wissen ist nichts, wenn nicht der andere weiß, daß du weißt. Vieles erfragen, Erfragtes behalten, Behaltenes lehren — diese drei Dinge erheben den Schüler über den Meister. — Um das Erlernte zum geistigen Eigentum der Schüler zu machen, schärft Comenius die Wiederholung und die Mitteilung an andere bis zu dem Grade ein, daß er dem Schüler empfiehlt, sich jemanden gegen Bezahlung zuhalten, dem er das, was er selbst weiß, unterrichtend beibringen möchte (Kap. XVIII, Abs. 44). Darum empfiehlt er auch in der Schule den wechselseitigen Unterricht (s. Bell u. Lancaster), wodurch die Schüler selbst zum Lehramt zugelassen und an den freien Vortrag gewöhnt würden. Zur Erzielung der Einheitlichkeit und Konzentration des Unterrichts soll nur ein Lehrer einer Schule od. zum mindesten einer Klasse vorstehen; nur ein Buch einem und demselben Gegenstand zu Grunde liegen; eine und dieselbe Arbeit mit der ganzen Klasse geübt und nach einer und derselben Methode alle Lehrgegenstände (Disziplinen) und Sprachen gelehrt werden. Jede Sprache muß für sich allein gelernt werden. Zuerst





Titelfaksimile nach dem Original im Besitze der Comenius-Stiftung in Leipzig.

allerdings die Muttersprache, dann diejenige, welche an deren Stelle zu gebrauchen ist, etwa die Sprache des Nachbarvolkes, dann Latein, Griechisch, Hebräisch u. s. w. Jede Sprache muß mehr durch den Gebrauch als durch Regeln gelernt werden. Doch sollen die Regeln den Gebrauch fördern und befestigen. Nur die Muttersprache und die lateinische werden bis zur völligen Beherrschung erlernt.

Realgymnasium bezeichnen, das sich in eine Ober- und Unterabteilung gliedert und durch Aufnahme des Sachunterrichts neben dem Sprachunterricht gegen die damalige Lateinschule allerdings einen bedeutenden Fortschritt aufweist. Die Gliederung ist aus folgendem Schema ersichtlich:

I. Klasse: Das Vestibulum (Vorhof),
II. „ Die Janua (Eingang),
III. „ Das Atrium (Halle)

Albuminschrift für seinen Enkel Joh. Th. Figulus, der sich später Jablonski nannte.
Nach dem Original im Besitze des Herrn M. Jablonski in Berlin.

(Unterabteilung mit mehr sprachlichem Charakter),
IV. Die philosophische Klasse,
V. Die logische Klasse,
VI. Die politische Klasse,
VII. Die theosophische Klasse
(Oberabteilung mit mehr sachlichem Charakter). Diese Schule war für Jünglinge aus dem Adel, dem Bürgerstand und für die begabteren aus dem Bauernstand bestimmt, um sie in jeder Art des Wissens allseitig (in omni scibilium genere omni modo) aus-

Comenius hatte einmal Gelegenheit gefunden, seine didaktisch-pädagogischen Anschauungen in der Praxis geltend zu machen, und zwar in der sogenannten „pansophischen Schule“ zu Saros-Patak, deren Einrichtung er in der dem Fürsten Rakoczi gewidmeten Schrift: „Schola pansophica“ — „Die pansophische Schule, d. i. die allgemeine Werkstätte der Weisheit“ (Op. did. om. III. b. — 60) beschrieben hat. Wir können diese Schule im Sinne unseres Sprachgebrauches als ein siebenklassiges

zubilden. Es sollte darin alles gelehrt werden, „was die menschliche Natur zu vervollkommnen und den Zustand der Volkswirtschaft, des Staates, der Kirche und des Schulwesens zu bessern im stande ist“. Insbesondere ist dabei nach dem Programm des Comenius: „1. allen den Spiegel des Verstandes für die Weisheit zu glätten; 2. die Quelle der inneren Handlungen, das Herz, für die Frömmigkeit zu reinigen; 3. die Hand und alles Äußere zur Kunstfertigkeit in den Handlungen und zur Wohlanständigkeit in den Sitten zu üben; 4. endlich die Zunge zur Beredsamkeit zu bilden.“ Um dieses zu erzielen, soll alles gelehrt werden: 1. Stufenweise (gradatim) durch die sieben Schulklassen als Jahresstufen, 2. durch Autopsie (Augenschein), d. h. durch eigene Anschauung und Erfahrung. 3. Durch Autopraxis, Selbstbetätigung, welche verlangt, daß die Schüler alles, was dem Verstande, dem Gedächtnisse, der Zunge und der Hand zur Erfassung dargeboten wird, selbst suchen, finden, lernen, üben, wiederholen. Die innere Einrichtung und das äußere Getriebe der „pansophischen Schule“ ist durch eine siebenfache Ordnung, und zwar: 1. Der Dinge (der Lehrgang als Anordnung des Lehrstoffes), 2. der Personen (Klasseneinteilung), 3. der Lehrmittel (Bücher und Geräte), 4. der Örtlichkeiten (Schulzimmer, Schulbänke, Sitzplätze), 5. der Zeiten (Zeiteinteilung des Tages), 6. der Arbeiten selbst (Lehrpensum), 7. der Erholungspausen (Ferien) bis ins kleinste Detail mechanisiert. Die Grundsätze, nach denen diese siebenfache Ordnung geregelt wird, sind im allgemeinen dieselben, die den Inhalt der „Unterrichtslehre“ bilden. Die Lehrbücher für die drei untersten Klassen sind das „Vestibulum“, die „Janua“ und das „Atrium“, bei denen noch der philologische Charakter in den Vordergrund tritt. Das erste soll den Grund der ganzen Sprache (totius linguae fundamenta) legen; das zweite soll den einfachen und natürlichen Ausbau der ganzen Sprache vollenden; das dritte soll dem Körper der Sprache Zierlichkeit u. Kraft hinzugeben. Das Verfahren soll bei dem ersten analytisch, be dem zweiten synthetisch, bei dem dritten synkritisch sein. Überdies soll jedes Handbuch dreifach abgeteilt sein. Es soll nämlich enthalten:

I. Das Material: Lexikon. II. Die Form: Grammatik. Sprachliche Seite.

III. Die Verknüpfung beider: Text. Sachliche Seite. Als maßgebende Gesichtspunkte bei dieser didaktischen Stufenleiter sind fortwährend festzuhalten:

Comenius-Denkmal zu Lissa.

1. Ratio — Denken — der Verstand (Anschauung). 2. Oratio — Reden — die Sprache (Zunge). 3. Operatio — Handeln — die Hand.

Die Zeiteinteilung ist für die Arbeiten sämtlicher Schulklassen dieselbe, und zwar:

Vormittags: 6—7: Andachtsübungen (Bibellesen, Lied, Gebet). $7^1/_2$—$8^1/_2$: Hauptpensum der Klasse, mehr theoretisch. 9—10: Dasselbe mehr praktisch.

Nachmittags: 1—2: Musik oder eine

angenehme mathematische Übung. $2^1/_2$ bis $3^1/_2$: Geschichte. 4—5: Stilübungen.

Die sieben Klassen sollten sieben Lehrer haben, dem Rektor sollte es obliegen, täglich alle Lehrzimmer zu durchgehen, um zu sehen, daß alles überall und zu jeder Zeit ordnungsmäßig vor sich gehe. Für diesen wie auch für die Klassenlehrer soll ein recht anständiger Gehalt ausgeworfen werden, damit sie ihren Dienst nicht so leicht aufgeben. — Vergleichen wir die Musterschule des Comenius mit unserer höheren Schule, so bemerken wir folgende Eigentümlichkeiten: 1. Erscheint das erzieherische Element bei ihm stärker betont als bei uns; teils durch die Voranstellung der Sittlichkeit und Frömmigkeit vor das bloß theoretische Wissen, teils durch den Organismus des Unterrichts überhaupt. 2. Die Konzentration des Unterrichts auf gewisse Hauptpensa einer jeden Schulklasse, sowie dessen Hinlenken von dem theoretischen Wissen auf das praktische Können ist im höheren Maße durchgeführt als bei uns. 3. Für Erholung und Geistesfrische wird in ausgiebigerem Grade gesorgt, teils durch die Beschränkung der Unterrichtszeit auf vier tägliche Stunden und durch die reichlichen Arbeitspausen (eine halbe Stunde zwischen je zwei Lektionen), teils durch den Wechsel von theoretischen Studien und praktischen Übungen, teils durch Spiele und Feste (szenische Darstellungen). 4. Die Unterordnung des Sachunterrichts unter den Sprachunterricht behindert noch das freiere und selbständigere Studium der Realien, die auf ihren Einzug in die Schule noch reichlich ein Jahrhundert warten müssen. Dafür spricht schon der Umstand, daß das einzige Schulbuch einer jeden Klasse ein Sprachbuch ist und daß die Naturgeschichte nicht aus der Natur selbst, sondern aus der Lektüre lateinischer Klassiker, eines Plinius, eines Älianus, also aus zweiter Hand geschöpft wird. — Von der pansophischen Schule ist nur die Unterabteilung, das Trivium ins Leben getreten, ohne daß es zur Eröffnung des Quadrivium gekommen wäre.

Aus dem Angeführten erhellt zur Genüge, daß so ziemlich alle didaktischen Grundsätze und Vorschriften, auf denen die heutige Lehrkunst beruht, insbesondere das Prinzip der Anschaulichkeit, die Konzentration des Unterrichts, die Aufnahme der Realien, die Zugrundelegung der Muttersprache beim Unterricht, die gleichzeitige Beschäftigung sämtlicher Schüler einer Klasse im Sinne des Massenunterrichts und das erziehende Element der Volksschule in der Persönlichkeit des Comenius ihre Vertretung gefunden haben, und daß insbesondere die Didactica magna, dieses erste, vollständige didaktische Handbuch, in der Tat geeignet ist, den Comenius an die Spitze der heutigen pädagogischen Bewegung zu stellen. Doch erst seit Herder fing man an, seine Verdienste zu würdigen. Niemeyer und Raumer waren unter den ersten, die seine Bedeutung erkannt haben. Einer der rationellsten Denker und Forscher, der Verfasser der „genetischen Methode", K. W. Mager, hat Comenius volle Würdigung widerfahren lassen, indem er von ihm sagt: „Und so kann man den Comenius als den Bacon der Pädagogik ansehen. Hier ist nicht ein dürftiger Kopf, der die Baconsche Philosophie auf die Pädagogik „anwendet", sondern die Baconschen Ideen finden in Comenius einen verwandten Geist, der nur dieser Anregung bedurfte, um Bacons Sendung auf einem Gebiete, das von diesem unbetreten blieb, zu erfüllen." (Gen. Meth., 3. Bearb. Zürich 1846, S. 134 u. 135). Und an einer anderen Stelle fügt er hinzu: „Comenius steht auf Ratichs Schultern, er sieht mehr und manches besser. Und da schon Ratich eine hohe Gestalt ist, Comenius auch zu den großen Menschen gehört, so ist es erklärlich, daß diese pädagogischen Grundsätze lange, lange Zeit für den Haufen der Schulmänner zu hoch waren. Der realistische Samen, den Comenius ausgestreut, ist in den Schulen aufgegangen — das Ganze seiner Pädagogik ist so wenig in die allgemeine Praxis gedrungen, daß nach zwei pädagogischen Revolutionen, der Locke-Rousseau-philanthropinischen und der Pestalozzischen, manches noch bloßes Postulat ist und als eine Neuerung von den einen geltend gemacht, von den anderen bekämpft und abgelehnt wird." 1891 wurde zu Berlin die Comenius-Gesellschaft gegründet, die seit 1892 „Monatshefte der Comenius-Gesellschaft", seit Anfang 1893 „Comeniusblätter zur Volkserziehung" und eine „Sammlung von Vorträgen und Aufsätzen aus der Comenius-Gesellschaft" herausgibt. In Leipzig besteht unter dem

Namen „Comenius-Stiftung“ eine pädagogische Zentralbibliothek.

Literatur: Zipser in Ersch u. Grubers Enzyklop. Art. Comenius. — Leutbecher, J. A. Comenius' Lehrkunst. Leipzig 1853. — Gindely, des J. A. Comenius Leben und Wirksamkeit. 2. Aufl. Znaim 1893. — Die Lehrbücher d. Geschichte der Pädagogik von Raumer, Schiller und Ziegler. — Beeger J., Zoubeck Fr. u. Leutbecher J., Comenius' Werke, übersetzt. 2. Bde. Berlin 1871. — Baur, in Schmids Enzyklop. 1², 942 ff. — Nebe A., in Reins Enzyklop. Handb. 1, 558 ff. — Lindner G. A., Comenius' große Unterrichtslehre. Wien 1886. — Seyffarth, J. A. Comenius, nach seinem Leben u. pädagog. Bedeutung. 3. Aufl. Leipzig. — Hoffmeister H., Comenius u. Pestalozzi. Berlin 1877. — Müller Walt., Comenius, ein Systematiker d. Pädag. Dresden 1887. — Nebe A., Comenius als Mensch, Pädagog und Christ. Bielefeld 1891. — Ders., Vives, Alsted und Comenius in ihrem Verhältnis zu einander. Elberfeld. Gymnas.-Prog. 1891. — Kvacsala Joh., J. A. Comenius. Berlin, Leipzig, Wien 1892 und Monatsheft d. Comenius-Gesellschaft Bd. I. u. II. — Witte J., J. A. Comenius in seiner kulturgesch. Stellung etc. Ruhrort 1892. — Israel A., Das Verhältnis d. Comenius zu der Didaktik des Ratichius. Monatsheft d. Comenius-Gesellschaft 1, 173. — Friesenhahn Jos. Worin stimmen die pädag. Anforderungen d. Comenius mit der Baconschen Philos. überein? Pr. Enskirchen 1892.

Schiller-Lindner †.

Convicte s. d. Art. Alumnat und Konvikte.

Corrigieren s. d. Art. Korrektur der Schulaufgaben.

Cretinismus s. d. Art. Kretinismus und Schwachsinn.

Curtman, Wilhelm Jakob Georg, geb. 3. März 1802 zu Alsfeld in Oberhessen, studierte seit 1818 in Gießen Theologie, wurde dann Hauslehrer und durch das Studium von Diesterwegs mathematischen Lehrbüchern der Pädagogik zugeführt. Seit 1826 Gymnasiallehrer in Gießen, habilitierte er sich dort für Mathematik; in dieser Zeit entstanden die beiden Kurse des Hilfsbuches für Arithmetik. 1830 wurde er Gymnasial- und Realschuldirektor in Worms, verließ aber bereits 1833 diese Stellung, um in Offenbach die Leitung aller Schulen zu übernehmen. Seit 1836 nahm er seine literarische Tätigkeit wieder auf; seine Schriften „Gewerbeschulen für das weibliche Geschlecht“ (Offenbach 1836), „Stimmen der Minorität“ (Offenbach 1837) und „Programm für das Gutenberg-Jubiläum“ (Offenbach 1840), die beiden letztgenannten unter dem Pseudonym „Georg Stükrad“, erregten in weiteren Kreisen Aufsehen. Weit bedeutender und Curtmans Eigenart entsprechender waren seine „Geschichten für Kinder, die noch nicht lesen“ (1841) und



Wilhelm Jakob Georg Curtman.

die gekrönte Preisschrift „Die Schule und das Leben“ (1842). 1841 wurde er Direktor des Schullehrerseminars in Friedberg und hatte zugleich an dem Predigerseminar Pädagogik zu lehren. Dauerndes Ansehen gewann seine Bearbeitung der Schwarzschen Erziehungslehre (Lehrbuch der Pädagogik, drei Teile, 4. Auflage, 1857), die durch ihn eine völlig neue Gestalt erhielt, in der sie sich bis heute behauptet hat. Seine poetischen Schriften, so anziehend sie sind sind heute vergessen: „Die Rätsel des Lebens“ (Darmstadt 1845), „Die hundertjährige Ehe“ (Friedberg 1851) und „Blumen-, Frucht- und Dornenstücke“ (Friedberg 1862). Curtman war ein außerordentlich vielseitiger Mann. Er schrieb Lehrbücher für Geometrie (1838), für französischen Unterricht (1839 u. 1841), ein vorzüg-

liches „Lesebuch für die Anschauung“ (Offenbach 1845), ein naturgeschichtliches Lesebuch (mit Walter): „Das Thierreich“ (Darmstadt 1846), „Biblische Geschichten Alten und Neuen Testaments zum Erzählen“ (Darmstadt 1852), ein Lehrbuch des naturgeschichtlichen Anschauungsunterrichts (mit Dr. Sommerlad, Darmstadt 1854), „Das Pflanzenreich“ (mit Dr. Schmidt, Darmstadt 1856) und eine „Elementarische Katechetik“ (Darmstadt 1866). Auch mit Mnemonik hat er sich stets mit besonderer Vorliebe beschäftigt; schon seine Doktordissertation beschäftigte sich damit (Simonides et Pythag. artis mnemonices primi inventores. Gießen 1827); er lernte in den Fünfzigerjahren Englisch nur zu dem Zwecke, an sich selbst die Wirkung seiner mnemonischen Methode zu erproben. In die schulpolitischen Fragen der Zeit griffen die Schriften ein „Die Nationalversammlung und die Nationalbildung“ (Friedberg 1848) und „Die Reform der Volksschule“ (Frankfurt a. M. 1851). Diese letzte Schrift hat Curtman in den Ruf eines gesinnungslosen Reaktionärs gebracht, jedoch ganz mit Unrecht. In der Preisschrift „Die Schule und das Leben“ hatte Curtman die Volksschule einer gemäßigten Kritik unterzogen und über den Lichtseiten die Schatten nicht vergessen, Mittel und Wege zur Abhilfe vorgeschlagen und war den reaktionären Bestrebungen wieder maßvoll, aber fest entgegengetreten; auch sein Lehrbuch der Pädagogik ist durchaus maßvoll fortschrittlich und ähnlich ist es mit der Schrift „Die Nationalversammlung und die Nationalbildung“. Einem so gemäßigten Manne mußten die unreifen und überstürzenden Beschlüsse der Lehrerversammlungen in den Jahren 1848 und 1849 antipathisch sein und diese Überzeugung sprach er in der Schrift von 1851 aus. Diese ist ein bedeutendes Buch, aber freilich im Eifer für die verfochtene Sache bis zur Leidenschaftlichkeit temperamentvoll und rücksichtslos. Alle Fragen, die damals brennend waren und es zum Teil heute noch sind, z. B. die Übernahme der Schule durch den Staat, die Unentgeltlichkeit des Unterrichts, die Vertretung der Eltern und Lehrer im Ortsschulrat, sind darin im liberalsten Sinne gelöst. Freilich gegen die Simultanschule erklärt sich Curtman. Aber das tun auch andere Leute und seine Bedenken sind bis heute noch nicht erschüttert. Dabei setzt er aber voraus: „Der Religionsunterricht sei grundsätzlich nicht Sache der Schule, sondern der Kirche“ und „der Geistliche verzichtet auf die Schulinspektion; dieselbe wird einer besonderen Klasse von Schulbeamten übertragen“. Er verlangt die Überwachung alles Unterrichts, auch des Religionsunterrichts durch den Staat und schreibt diesem die Pflicht zu, für die Bezahlung und Pensionierung der Lehrer und für die Witwen und Waisen auskömmlich zu sorgen. Also Curtman ist darin derselbe geblieben, der er stets war, ein konservativer Mann im guten Sinne, der wohlvorbereiteten, mit dem Bestehenden zusammenhängenden Fortschritt im Schulwesen erstrebte und gegen alle kämpfte, die, gleichviel ob reaktionär oder revolutionär, seiner Überzeugung nach diese gesunde Entwicklung aufhalten oder überstürzen wollten. Die Schrift erregte großes Aufsehen und rief eine heftige Polemik hervor. Sie wurde namentlich auch von der Reaktion für ihre Zwecke verwendet; aber Curtman hatte daran keine Freude. Auch hat man ihre Wirkung nach dieser Seite bei weitem überschätzt; die Reaktion wäre auch ohne Curtmans Schrift nicht anders aufgetreten und die vielen guten Seiten seiner Schrift blieben von ihr völlig unberücksichtigt. Stiehl konnte sich für seine Regulative nicht auf Curtman berufen, der ihre reaktionäre Tendenz entschieden verwarf. Auch die hessische Reaktion unter Dalwigk hatte nicht seinen Beifall und ihre schlimmsten Ausartungen hat er nicht mehr erlebt. Er starb 6. Februar 1871.

Literatur: Heindl J. B., Galerie berühmter Pädagogen etc. München 1858. — Bartholomaei Fr., Herr Curtman und die Gemütsbildung. Jena 1852.

H. Schiller. †.

D.

Darstellende Geometrie. Zweck. Die von dem französischen Mathematiker Gaspard Monge begründete darstellende Geometrie (Géometrie descriptive) lehrt, in welcher Weise räumliche Gebilde auf einer gegebenen Zeichenebene so dargestellt werden können, daß die Abbildung nicht nur eine klare Vorstellung des Raumgebildes gibt, sondern daß aus ihr auch sämtliche geometrische Eigenschaften des Raumge-

bildes entweder unmittelbar oder durch geeignete Konstruktion genau und sicher sich bestimmen lassen. Sie untersucht also die Gestalt und Größe der Raumgebilde, den Zusammenhang ihrer Teile und erforscht neue Eigenschaften derselben; sie löst räumliche Aufgaben und Probleme im Wege graphischer, in einer Ebene ausgeführter Operationen. Die darstellende Geometrie bildet demgemäß die wissenschaftliche Grundlage nicht nur für alle zeichnenden Künste, sondern für die technischen Wissenschaften überhaupt; infolge ihrer exakten Untersuchungsmethode wird sie sogar als hervorragender Teil der Mathematik angesehen.

Der Bildungs- und Erziehungszweck dieser Wissenschaft gründet sich auf ihre intensive Pflege des Raumvorstellens. Kein Unterricht fördert die Leichtigkeit im Auffassen geometrischer Formen, die Klarheit und Geläufigkeit des Denkens im Raume so mächtig wie dieser; von diesem Standpunkte besitzt die darstellende Geometrie für die Naturwissenschaften, für welche doch die sichere Orientierung im Raume ein Lebenselement ist, die größte Bedeutung. Soll jedoch dieser formale Erziehungszweck erreicht werden, so muß der Unterricht auch von der richtigen Methode geleitet sein und stets von der Raumanschauung ausgehen. Als notwendige Voraussetzung für einen gedeihlichen Unterrichtserfolg gilt vor allem ein durchdringendes Verständnis der Stereometrie, namentlich der Lagenbeziehungen zwischen Geraden und Ebenen im Raume. Durch die anschauliche Behandlung dieser stereometrischen Lehrsätze muß der Schüler in die Denk- und Redeweise der darstellenden Geometrie eindringen, muß seine Vorstellungs- und Abstraktionsfähigkeit in dem Maße geweckt werden, daß er sich elementare Gebilde im Raume ohne materielle Versinnlichung leicht und klar vorstellen kann. Der Unterricht in der darstellenden Geometrie selbst, die Herleitung ihrer Konstruktionsregeln und die Behandlung ihrer Elementaraufgaben muß sich ausschließlich auf die Raumanschauung stützen, darf nie den Charakter einer Fortsetzung und höheren Ausgestaltung des stereometrischen Unterrichts verlieren. Die unmittelbare, auf stereometrischen Schlußfolgerungen beruhende Raumanschauung gilt hier als die Urquelle des Rechtes; das Konstruieren in der Ebene und das gleichzeitige Denken und Deuten im Raume müssen stets die Hauptmerkmale jener geistigen Tätigkeit bilden, welche im darstellenden Unterricht sich entwickelt.

Einteilung. Die darstellende Geometrie bedient sich zur Erreichung ihrer Ziele des Projizierens, dessen Wesen vornehmlich darin beruht, daß durch die einzelnen Punkte der darzustellenden Gebilde Linien (Projektionsstrahlen) gelegt und mit einer Ebene (der Projektions- oder Bildebene) zum Schnitte gebracht werden. Die erhaltenen Schnittpunkte heißen die Projektionen (Bilder) der entsprechenden Punkte im Raume. Je nachdem nun die Projektionsstrahlen von einem im Endlichen liegenden Punkte (dem Projektionszentrum) ausgehen oder zueinander parallel sind, wird das auf der Projektionsebene entstehende Bild die Zentral- oder Parallelprojektion des Raumgebildes genannt. Die Parallelprojektion wird wieder in eine rechtwinklige (orthogonale) und eine schiefwinklige eingeteilt, je nachdem die Projektionsstrahlen zur Bildebene normal oder schief sind. — Für den Unterricht in der Mittelschule hat insbesondere die orthogonale Parallelprojektion wegen ihrer großen Bedeutung für die technische Praxis Wichtigkeit; die Grundlehren der Zentralprojektion wurden durch den neuen Realschullehrplan vom Jahre 1899 aus dem Unterricht eliminiert.

Geschichtliches. Die projektivischen Darstellungsmethoden wurden schon bei den Römern für die praktischen Zwecke der Baukunst angewendet. Vitruvius, ein römischer Kriegsingenieur unter Cäsar und Augustus, behandelte in seinem Werke „De architectura“ die Ichnographie und Orthographie (den Grund- und Aufriß) sowie die Szenographie (die perspektivische Abbildung). Hipparch, der Begründer der wissenschaftlichen Astronomie (geb. zu Anfang des 2. Jahrhunderts v. Chr.), erfand die stereographische Projektionsmethode. In Deutschland fand in den früheren Jahrhunderten namentlich die Perspektive eifrige Pflege (Albrecht Dürer, 1471 bis 1528). Als Begründer der darstellenden Geometrie in ihrer heutigen Form

gilt Gaspard Monge (geb. 10. Mai 1746 in Beaune; Prof. in Mezières und Paris; gest. 18. Juli 1818). — Hervorragende Werke über darstellende Geometrie rühren von Leroy und de la Gournerie in Paris, von Dr. W. Fiedler (Leipzig), Chr. Wiener (Leipzig), G. Peschka (Wien) etc.

Das Projizieren auf eine einzige Ebene bildet die erste Stufe des deskriptiven Unterrichts; es hat den Zweck, dem Anfänger die Fundamentalaufgaben über den Punkt, die Gerade und Ebene in ihrer ursprünglichen Einfachheit vorzuführen. Der Unterricht beginnt mit dem Projizieren des Raumpunktes und der Versinnlichung desselben über der Bildebene, geht über zur Darstellung der Strecke, zur Konstruktion ihrer wahren Länge und Neigung durch Umklappung, behandelt die Teilung der Strecke, schreitet sodann zur Darstellung der Ebene des Punktes und der Geraden in der Ebene und schließt mit der Umlegung ebener Gebilde (Affinität). Die anregenden Aufgaben über die Bestimmung der wahren Größe von Abständen, Winkeln und Figuren, welche hier, frei von jeder verwirrenden Komplikation, mit den bescheidensten Mitteln zur Lösung gelangen, bieten dem Anfänger hinreichende Gelegenheit, mit den Grundbegriffen und Methoden der darstellenden Geometrie vertraut zu werden.

Das Projizieren auf zwei Bildebenen. Die nächste Unterrichtsstufe ist durch die Einführung der zweiten Bildebene charakterisiert; ihre Hauptaufgabe besteht in der Behandlung der Elementaraufgaben über den Punkt, die Gerade und Ebene, eines Lehrstoffes, welcher sich an den vorausgegangenen stereometrischen Unterricht unmittelbar anschließt, für den gesamten späteren Unterricht die unerläßliche Grundlage bildet und daher mit Recht als der grammatische Teil des deskriptiven Unterrichts bezeichnet wird. Den Anfang macht die Darstellung des Punktes in den vier Quadranten, verbunden mit den Versinnlichungen über beiden Bildebenen, die Darstellung der Raumstrecke mit ihren Versinnlichungen und Umklappungen, die Darstellung der unbegrenzten Geraden mit der Konstruktion der Spurpunkte und die Darstellung des Geradenpaares. Daran schließt sich zunächst die Darstellung der Ebene durch Spuren, das Projizieren der Geraden (Spurparallelen und Spurnormalen) und des Punktes in der Ebene, sodann die Bestimmung der Neigungen der Ebene, die Darstellung der Ebene aus gegebenen Stücken, endlich die Konstruktion der Schnittlinie zweier Ebenen und des Schnittpunktes der Geraden mit der Ebene. Ein besonderer Aufgabenkreis beschäftigt sich mit der Umlegung ebener Gebilde, insbesondere mit der Bestimmung der wahren Größe ebener Figuren durch Umlegung und mit der Darstellung ebener Gebilde von bestimmter Lage und Größe. Der wichtige Begriff der Normalstellung der Geraden zur Ebene bildet den Ausgangspunkt für eine neue Gruppe wichtiger Aufgaben über Abstände des Punktes von der Ebene, des Punktes von der Geraden, paralleler Ebenen, bezw. Geraden, kreuzender Geraden, ferner über die Bestimmung des Neigungswinkels der Geraden zur Ebene und zweier Ebenen. Einen Glanzpunkt dieses Unterrichts bildet die Einführung neuer Sehrichtungen und Bildebenen zum Zwecke der Zurückführung allgemeiner und schwieriger Fälle auf leichtere; den gleichen Vorteil strebt auch die Methode der Drehung an, durch welche die Raumgebilde in günstigere Lagen gebracht und dadurch der Anschauung näher gerückt werden sollen. Zur Anwendung dieser beiden Methoden bieten Bestimmungen der wahren Größe ebener Gebilde, ganz besonders aber die Darstellung des Kreises und die Entwicklung der konstruktiven Eigenschaften der Ellipse hinreichenden Stoff.

Die methodische Behandlung dieses Gebietes gehört zu den schwierigsten Aufgaben des deskriptiven Unterrichts; sie erfordert ein langsames, wohl durchdachtes, auf unmittelbare Raumanschauung gegründetes Durcharbeiten des im Anfang auf das Äußerste eingeschränkten Lehrstoffes. Jede einzelne Elementaraufgabe muß in ihrer individuellen Eigentümlichkeit aufgefaßt, stereometrisch entwickelt, auf das genaueste gegliedert und disponiert, zuletzt in einfachen Fällen und günstigen Annahmen plastisch herausgearbeitet werden, wobei besonderen Lagen der Gebilde, z. B. den projizierenden Geraden und Ebenen die gleiche Aufmerksamkeit zu widmen ist wie den allgemeinen.

Flächen- und Körperformen. Die Hauptaufgabe der nächst höheren Unterrichtsstufe besteht in der projektivischen Darstellung und Behandlung der Pyramiden- und Prismen-, der Kegel- und Zylinderflächen. Der Unterricht bedient sich hiebei mit Vorteil einer zusammenfassenden Behandlungsweise, indem er von dem Begriffe der Strahlenflächen ausgeht und alle jene Aufgaben, welche für diese Flächengattungen gemeinsam sind (z. B. die Beziehungen des Punktes und der Geraden zu diesen Flächen, die Darstellung der Scheitel-, Rand- und Berührungsebenen, der Tangenten etc.), ein für allemal erledigt. Die Konstruktion der ebenen Schnitte dieser Flächen bringt die Gesetze der Affinität und Kollineation zur Geltung, sie legt namentlich die gegenseitigen Beziehungen zwischen den Linien 2. Ordnung sehr anschaulich dar und fördert die Kenntnis der Kegelschnitte in hohem Grade. Bei der Darstellung der Pyramiden und Prismen werden hauptsächlich die in der technischen Praxis vorkommenden geraden Körperformen mit regelmäßiger Basis berücksichtigt. Den Abschluß dieses Lehrstoffes, welcher dem Anfänger reichliche Gelegenheit zur Einübung der bereits gelernten Elementaraufgaben an konkreten Fällen bietet, bilden die Konstruktionen der gegenseitigen Durchdringung zwischen Pyramiden und Prismen, Kegeln und Zylindern, sowie entsprechende Schattenkonstruktionen bei parallel einfallenden Lichtstrahlen.

Einen gleich wichtigen Lehrstoffabschnitt bildet die projektivische Behandlung der Kugelfläche, insbesondere die Darstellung ihrer Parallelkreise und Meridiane, die Entwicklung ihrer Beziehungen zum Punkte und zur Geraden, die Konstruktion ihrer ebenen Schnitte, endlich die projektivische Darstellung ihrer Beleuchtungsformen. Die stereographische Darstellung der Polar- und Äquatorialprojektion der Erdkugel bietet ein wertvolles Beispiel für die Anwendbarkeit der darstellenden Geometrie zur Lösung wichtiger geographischer Probleme.

Literatur: Größere Werke über darstellende Geometrie sind: Delabar G., Elemente der darstellenden Geometrie; die Polar- und Parallelperspektive; die Lehre von der Beleuchtung und Schattierung. — Fiedler Dr. W., Die darstellende Geometrie in organischer Verbindung mit der Geometrie der Lage. — Gugler Dr. B., Lehrbuch der deskriptiven Geometrie. — Leroy, Die Stereotomie. — Peschka Dr., Darstellende und projektive Geometrie nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft. — Pohlke K., Darstellende Geometrie. — Staudigl Dr. Rud., Die axonometrische und schiefe Projektion. — Schlesinger J, Die darstellende Geometrie im Sinne der neueren Geometrie. — Tilscher Fr., Die Lehre der geometrischen Beleuchtungskonstruktionen und System der technisch-malerischen Perspektive. — Weiler Dr., Neue Behandlung der Parallelprojektion und Axonometrie. — Wiener Dr. Christ., Lehrbuch der darstellenden Geometrie u. a. m.

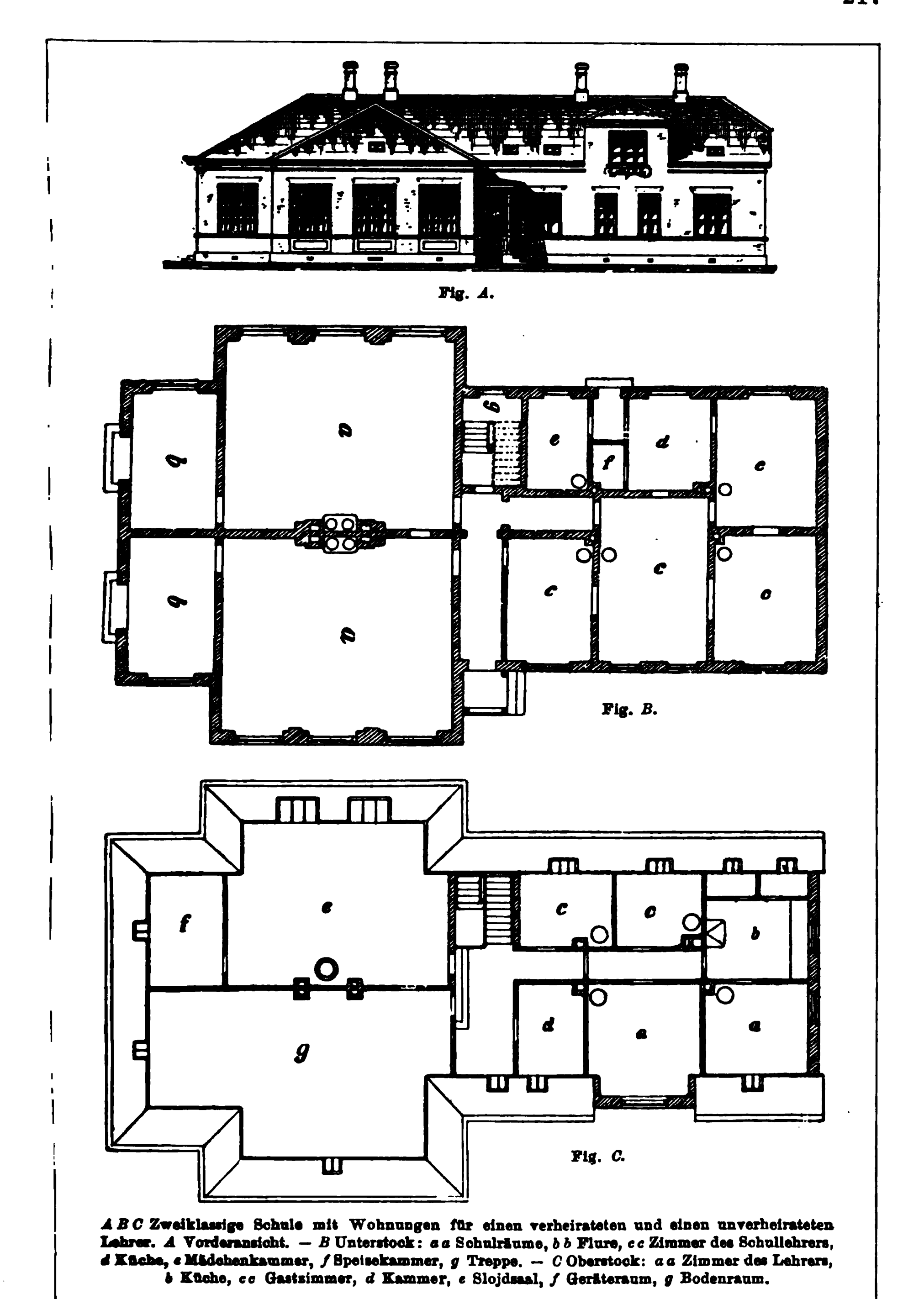
Gute Lehrbücher für den Gebrauch an Realschulen sind von Rudolf Schnedar, Josef Streißler, Josef Menger, Smolik-Heller, F. Schiffner, Klemens Barchanek etc. — Aufgabenbücher: Josef Mikoletzky, Josef Heller, J. Steiner (Maturitätsaufgaben), Rudolf Schill (dto.) etc.

Unter jenen Werken, welche mit der geschichtlichen Entwicklung der darstellenden Geometrie, namentlich mit ihrer Begründung in Frankreich und Deutschland, sowie ihrer wissenschaftlichen Pflege in Österreich sich befassen, ist insbesondere Obenrauch, Prof. Ferd. Josef, Geschichte der darstellenden und projektiven Geometrie (Brünn) zu erwähnen.

Olmütz. *Fr. Bergmann.*

Dänemark. Im Mittelalter wurde Unterricht durch die Klöster und Domschulen erteilt, welche sich namentlich die Ausbildung von Geistlichen und Beamten angelegen sein ließen. Nach und nach wuchs die Selbständigkeit der Städte; Schulen wurden errichtet, teils Elementarschulen, in denen nur Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt wurde, teils höhere Schulen, welche mit Latein als Hauptfach die Schüler für ein weiteres Studium auf die Universitäten vorbereiteten.

Diese Schulform bestand als „gelehrte Schule“ bis in das 19. Jahrhundert hinein. Allmählich entwickelte sich aus ihr die „Realschule“ ohne Latein und Griechisch für die, welche eine praktische Richtung einschlagen wollten. Die Realschulen erhielten bereits 1855 durch Einführung einer abschließenden Prüfung eine feste Organisation. Nach manchen vor-



A B C **Zweiklassige Schule mit Wohnungen für einen verheirateten und einen unverheirateten Lehrer.** *A* **Vorderansicht.** — *B* **Unterstock:** *a a* **Schulräume,** *b b* **Flure,** *c c* **Zimmer des Schullehrers,** *d* **Küche,** *e* **Mädchenkammer,** *f* **Speisekammer,** *g* **Treppe.** — *C* **Oberstock:** *a a* **Zimmer des Lehrers,** *b* **Küche,** *c c* **Gastzimmer,** *d* **Kammer,** *e* **Slojdsaal,** *f* **Geräteraum,** *g* **Bodenraum.**

hergehenden Verfügungen bekam „die höhere Schule“ durch das Gesetz vom 24. April 1903 ihre endliche Form und feste gesetzliche Grundlage. Der „höhere Unterricht“ beginnt infolge dieses Gesetzes schon in der Mittelschule, die sich an die Volksschule anschließt. Sie nimmt die Kinder im elften bis zwölften Lebensjahre auf und bereitet sie für die höheren Schulen in vier einjährigen Klassen vor, wonach sie entweder nach einem weiteren Studienjahr in der Realabteilung das Realexamen ablegen oder in das Gymnasium eintreten und nach weiteren drei Jahren das Studium mit dem Studentenexamen abschließen können. Der Unterricht im Gymnasium verteilt sich auf drei Linien: die klassisch-sprachliche, die neu-sprachliche und die mathematisch-naturwissenschaftliche Linie.

Die oberste Inspektion wird von dem Kultus- und Unterrichtsministerium ausgeübt. Als sachkundigen Beistand hat dieses für die Gymnasien und Mittelschulen eine „Unterrichtsinspektion“, bestehend aus drei Universitätsprofessoren, welche jedesmal für drei Jahre gewählt werden. Für die „reinen Realschulen“, für Gesang- und Turnunterricht in allen Schulformen sind besondere Inspektoren angestellt. Die Grundlage der jetzigen Volksschule ist das Gesetz vom 29. Juli 1814, ausgebaut und verbessert durch eine Reihe von späteren Bestimmungen, wie z. B. durch die Gesetze vom 24. März 1899 und 29. März 1904. Die Aufsicht über die Volksschule wird ebenfalls vom Ministerium ausgeübt, und zwar durch eine Schuldirektion für jede Probstei (gewöhnlich hat diese Direktion das Recht, die Lehrer an den ihr zugeteilten Volksschulen anzustellen) und eine Schulkommission, der die Aufsicht über die Schulen des betreffenden Bezirkes obliegt und welche über die Schul- und Lehrpläne ihre Vorschläge zu machen hat. Die Volksschule ist eine kommunale Einrichtung, erhält jedoch zu Neubauten, den Lehrergehältern etc. staatliche Zuschüsse. Die Schulpflicht besteht vom vollendeten 7. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre.

Es sind vorhanden: an 80 Kleinkinderschulen mit etwa 6000 bis 7000 Kindern, 10 Kinderhorte und 67 Kinderheime mit etwa 3000 Kindern. Mehrere Fröbelkindergärten sind in Kopenhagen wie auch in anderen Städten errichtet. Auf dem Lande gab es (1901) 3197 Volksschulen mit 8086 Klassen (142 mit 1 Klasse, 2073 mit 2 Klassen, 212 mit 3 Klassen, 688 mit 4 Klassen und 82 mit 5 oder mehr Klassen). An diesen Schulen erteilten Unterricht: 3408 geprüfte Lehrer und 172 Lehrer, die kein Examen abgelegt haben; 215 Lehrerinnen mit Examen, 277 Vorschullehrerinnen und 252 Lehrerinnen ohne Examen. Die Zahl der Kinder in jeder Klasse darf 37 nicht übersteigen. Nach den gesetzlichen Bestimmungen soll die jährliche Unterrichtsdauer 41 Wochen betragen und sind in jeder Klasse wöchentlich wenigstens 18 Stunden Unterricht, außer den Stunden für den Unterricht in weiblicher Handarbeit, Turnen und Slojd, zu erteilen. In den Städten waren (1903) 148 Volksschulen mit 871 Klassen, 12 mit 2 Klassen, 2 mit 3 Klassen, 6 mit 4 Klassen, 18 mit 5 Klassen, 43 mit 6 Klassen, 67 mit 7 oder mehr Klassen. An diesen Volksschulen wirkten: 116 Oberlehrer, 781 geprüfte Lehrer und 67 ohne Examen; ferner 553 Lehrerinnen mit Examen und 273 ohne Examen. Die Höchstzahl der Kinder in jeder Klasse beträgt 35. Jede Klasse hat wenigstens 21 Stunden wöchentlich Unterricht, weibliche Handarbeiten, Turnen, Zeichnen und Slojd nicht mitgerechnet.

Kopenhagen nimmt eine besondere Stellung ein und hat eigene Schulgesetze, von denen die Gesetze vom 20. März 1844 und 9. August 1876 besonders in Betracht kommen. Die Zahl der Volksschulen war (1903) 37; von diesen sind 13 sogenannte Bezahlungsschulen (monatliches Schulgeld 1 K), eine Schule von diesen ist die kommunale sogenannte Belohnungsschule mit Präliminarexamen als Ziel; die restierenden 24 sind Freischulen. Es sind vorhanden: 1531 Klassen mit 44.052 Schülern (22.471 Knaben und 21.581 Mädchen), 537 Lehrer und 726 Lehrerinnen. Gewöhnlich sind 30 Schüler in jeder Klasse. Die wöchentliche Unterrichtsdauer umfaßt für die Anfangsklassen 26, für die anderen 29 bis 30 Stunden.

Für Heranbildung der Lehrkräfte (Lehrer- und Lehrerinnen) sorgen 4 staatliche und 12 private Seminare.

Die Besoldung des Direktors im Staatsseminar beträgt neben freier Wohnung 4200 bis 5000 K. Die anderen Lehrer erhalten 1800 bis 3600 K. Die Pension beträgt nach 29jähriger Dienstzeit $^{2}/_{3}$ des Vollgehalts.

Für die weitere Fortbildung der Lehrer besteht in Kopenhagen eine Lehrerhochschule, die 1903/04 von 155 Lehrern und Lehrerinnen im einjährigen Kursus besucht wurde. Es ist jedem einzelnen überlassen, Vorlesungen in den nachstehenden Disziplinen zu hören: Pädagogik, Phonetik, Dänisch, Schwedisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Weltliteraturgeschichte, Kirchen- und Kunstgeschichte, Staatsrecht, Volkswirtschaftskunde, Geographie, Zoologie, Botanik, Geologie, Chemie, Physik, Astronomie, Mathematik, Anschauungszeichnen, Turnen, Haushaltung (Schulküche) u. s. w. Auch gibt es Monatskurse, die 1903/04 von 694 Lehrern und Lehrerinnen besucht wurden. Der Unterricht ist unentgeltlich, zumeist erhalten die Teilnehmer noch ein Stipendium resp. eine Reisevergütung.

Besoldung. Die Landlehrer erhalten neben freier Wohnung u. Beheizung einen Gehalt in bar von 600 bis 1100 K von der Gemeinde und nach gewissen Dienstjahren einen Zuschuß von der Staatskasse; hiezu kommt noch eine Geldentschädigung für Kirchendienst (100 K) und als Kirchendorflehrer (50 K). Erste Lehrer (Hauptlehrer) erhalten ein Mindestgehalt von 600 bis 1300 K und ein Höchstgehalt von 1100 bis 1800 K. Zweite Lehrer und Lehrerinnen als Mindestgehalt 500 bis 1000 K, als Höchstgehalt 700 bis 1200 K. In den Städten wird die Besoldung nach einer der folgenden Skalen festgestellt, wobei das Höchstgehalt nach 20jähriger Dienstzeit erreicht wird. Lehrer I. Klasse 900 bis 2000 K, II. Klasse 1000 bis 2200 K, III. 1000 bis 2400 K, Lehrerinnen I. 700 bis 1300 K, II. 800 bis 1400 K, III. 800 bis 1500 K. Ein Oberlehrer erhält die höchste Lehrerbesoldung und eine Zulage, welche in 12 Jahren auf 600 bis 900 und 1200 K steigen kann. In Kopenhagen arbeitet der Lehrer 4 Jahre als Stundenlehrer (60 Öre für die Stunde), bekommt dann 1500 K jährlich für 36 wöchentliche Stunden und erreicht nach 15 Jahren ein Gehalt von 3000 K; für Lehrerinnen, deren Einkommen von 1400 auf 2000 K steigen kann, gelten die gleichen Vorschriften.

Lehrplan. Auf dem Lande wird Unterricht erteilt in Dänisch (mündlich und schriftlich), wenigstens 287 Stunden jährlich in jeder Klasse, Religion, Schreiben, Rechnen, Geschichte, Geographie, Gesang und für die Knaben Turnen. In den Stundenplan können als Unterrichtsgegenstände Naturwissenschaft, Slojd und für Mädchen Turnen mitaufgenommen werden. In den Städten gilt derselbe Lehrplan, doch ist hier Zeichnen und Turnen für Mädchen obligatorisch; wo ein weitergehender Unterricht erwünscht wird, können Mathematik und fremde Sprachen (Deutsch, Englisch) miteinbezogen werden. In Kopenhagen ist Deutsch, Mathematik und Physik nur in den zwei obersten Klassen obligatorisch. Der Unterricht in Slojd ist in den vier obersten Knabenklassen freigestellt. Außer den öffentlichen Schulen gibt es in Dänemark eine große Zahl von privaten Schulen aller Arten, sowohl in den Städten wie auf dem Lande.

Von höheren Lehranstalten gibt es 13 Staats- und 22 Privatgymnasien, 106 Realschulen, von denen die meisten privat sind.

Eine besondere Gruppe sind die sogenannten Freischulen, (180 kleine Schulen), welche sich der kirchlichen Richtung dem (Grundvigianismus) anschließen, jedoch dasselbe Ziel haben wie die Volksschule.

Die Gehaltsverhältnisse der Lehrer an staatlichen höheren Schulen sind durch das Gesetz vom 12. April 1890 geregelt; bei kommunalen und privaten höheren Schulen existiert keine gesetzlich festgelegte Gehaltsskala. Direktoren (Rektoren) erhalten 4200 K bis 5000 K, dazu Amtswohnung oder entsprechende Geldentschädigung; Oberlehrer beziehen 3000 bis 4200 K Jahresgehalt.

Die höheren Mädchenschulen sind fast alle privat (ungefähr 35 mit 5000 Schülerinnen). Handelsschulen, technische Schulen etc. sind in allen Städten vorhanden.

Von vorhandenen Sonderanstalten sind zu nennen: 3 Anstalten für verwahrloste Kinder, 2 Anstalten für Schwachsinnige (Gl. Bakkehus-Ebberödgaard bei Kopenhagen und Breining in der Nähe von Weile [Jütland]), ein Blin-

deninstitut in Kopenhagen mit einer Vorschule bei Kalundborg auf Seeland, 3 Taubstummeninstitute (Kopenhagen, Fredericia und Nyborg).

Eine spezifisch dänische Einrichtung von größter Bedeutung sind die Volkshochschulen, die dem Volke helfen sollen, an dem höheren Geistesleben teilnehmen zu können. Die Schulen sind privat, werden aber vom Staate unterstützt und sind über das ganze Land verstreut. Es sind teilweise auch Landwirtschaftsschulen damit verbunden und werden daselbst junge Männer und Frauen, besonders aus dem Bauernstande aufgenommen, die in halbjährigen Kursen, namentlich auf geschichtlicher Grundlage, eine allgemeine Bildung erhalten und ein gutes praktisches Wissen mit nach Hause nehmen (1902/03: 70 Schulen mit 7361 Schülern: 4449 Männer und 2412 Frauen; Staatszuschuß 426.000 K).

Die Landesuniversität in Kopenhagen, gegründet 1479, mit theologischer, rechts- und staatswissenschaftlicher, medizinischer, philosophischer und mathematisch-naturwissenschaftlicher Fakultät, zählte 1903/04 etwa 2000 Hörer. Mit ihr ist eine polytechnische Lehranstalt verbunden.

Literatur: Paludan J., Det höjere Skolevaesen, Köbenhavn 1895. — Larsen Joakim, Den danske Folkeskoles Historie 1784 bis 1898, Köbenhavn 1899. — Hertel A., Schulwesen in Dänemark. (Wehmers Schulhygiene, S. 107 bis 123). Wien 1904. — Thomassen Fr., Dansk paedagogisk Literatur. Köbenhavn 1896.

Darstellender Unterricht. Darstellen heißt ursprünglich: dastehen machen, vor das Auge stellen; einen Darsteller nennen wir den Schauspieler; darstellende Künste, gleichbedeutend mit: bildende Künste, sind Plastik und Malerei. Das Wort so verstanden, wäre darstellender Unterricht so viel wie zeigender, vorführender, Anschauungsunterricht. Aber der Sprachgebrauch faßt den Ausdruck auch in weiterem Sinne: wir sprechen von der Darstellung des Dichters, des Redners, des Schriftstellers. Wir loben sie, wenn sie mit ihren Mitteln, den Worten, erreichen, daß wir zu sehen glauben, indem sie unsere Phantasie in Gang setzen. Dies geschieht, wenn sie, was wir früher gesehen und sonst wahrgenommen haben, so zurückzurufen und zu gestalten wissen, daß wir es mit einer dem Wahrnehmen nahekommenden Lebhaftigkeit auffassen. Von den Ausdrücken für diese Art Darstellung bleibt dem ursprünglichen Sinne das Wort schildern am nächsten, welches eigentlich ein Schild bemalen, dann malen überhaupt ausdrückt; abstrakter ist das gleichbedeutende beschreiben. Beide Ausdrücke besagen die Darstellung von etwas Räumlichem, Ruhendem, während das Erzählen einer Begebenheit in der Zeit nachgeht; in der Reisebeschreibung verbinden sich beide Formen der Darstellung. Für den beschreibenden und erzählenden Unterricht gilt dieselbe Forderung: er soll durch das Gehör ein geistiges Sehen erreichen; er soll zeigen wie? und wo?

Wie das Auge durch das Bewegte mehr angezogen wird als durch das Ruhende, so folgt unsere Phantasie der fortschreitenden Erzählung williger als der Beschreibung eines ruhenden Gegenstandes. Für die Dichtung ließ Lessing nur die Erzählung gelten und verwarf die beschreibende Poesie ganz; auch der Unterricht kann mit der Erzählung mehr wirken als mit der Schilderung; eine Geschichte kann die Jugend elektrisieren; manche ist ein Juwel, wertvoll für Kopf und Herz zugleich. Der Erzählende soll die Wirkung nicht durch eingestreute Fragen oder Abschweifungen schwächen; was zum Verständnis erforderlich ist, wird am besten vorher mitgeteilt, ohne doch die Geschichte vorwegzunehmen. Der darstellende Dichter, Redner, Schriftsteller hat nur für die interessierte Auffassung seitens der Hörer oder Leser zu sorgen, der Lehrer hat zudem zu verantworten, daß die Schüler die aufgefaßte Darstellung auch verstehen und behalten (s. den Art. Unterricht). Er hat sie darum zugleich mit Rücksicht auf ihren Denkinhalt zu gestalten und auf Stützpunkte für das Gedächtnis Bedacht zu nehmen. Darum verlangt die unterrichtliche Darstellung eine sorgfältige Vorbereitung, nicht bloß Beschaffung, sondern auch Sichtung sowie zweckmäßige Anordnung des Stoffes. Bei der Disposition müssen die Punkte im Auge behalten werden, auf welche es für die logische Verarbeitung und die Einprägung ankommt.

Doch soll in der Darstellung selbst dieses Gerüst nicht hervortreten; die sogenannte Tabellarmethode Felbigers ließ eine zwanglose Darstellung nicht aufkommen. Der Lehrtakt muß hier die Unterrichtstechnik ergänzen. Über das Verhältnis der darstellenden zu den anderen Unterrichtsformen vergleiche man die Artikel: entwickelnder und erklärender Unterricht und: Unterricht.

Salzburg. *O. Willmann.*

Deduktion und Induktion. Die Folge der Schlagwörter sollte in der umgekehrten Ordnung gegeben werden; denn darin besteht der naturgemäße Weg in der Denkbewegung, von der Anschauung der einzelnen Dinge und von ihren erfahrungsmäßigen Verkettungen zu dem Gemeinsamen und Gesetzmäßigen hinzuleiten, von der Höhe dieser Erkenntnis wiederum die Welt der Dinge und ihre Erscheinungen zusammenzufassen und zu begründen. Eine „Ableitung" oder „Deduktion" wird die zweite Denktätigkeit genannt, als ob gleichsam aus einer Quelle Wissen, Verstehen oder Begreifen in die Niederungen der gemeinen Erfahrung herabkäme und in sie einginge. Es erscheinen uns auch nach der Lehre eines großen Denkers des Altertums zusammenfassende Gedanken, Ideen als die Wurzel alles Seins und Erkennens, als die ersten „bestimmende Anfänge" (ἀρχὴ καὶ αἴτιον), sie sind ein „Früheres ihrer Natur nach", wie das in der tagtäglichen Erfahrung tatsächlich Gegebene ein „Früheres ist für uns", die wir eine Erkenntnis darüber erwerben. Ob wir die philosophische Ansicht teilen oder nicht, dies kann für die Gedankenarbeit als solche ohne endgültige Entscheidung bleiben; das Wesen der Induktion und Deduktion leuchtet aus ihr am besten hervor. Man spricht in unseren Tagen viel vom induktiven Vorgang beim Unterricht, es ist dies ein Widerhall von dem sogenannten induktiven Verfahren der Naturwissenschaften, die allerdings auf diesem Wege so Bedeutendes geleistet haben. Den Naturwissenschaften sind nunmehr die Geisteswissenschaften in ihren verschiedenen Verzweigungen, wie in Kultur-, Religions- und Kunstgeschichte, in Sprachwissenschaft, gefolgt. Induktiv ist die Betrachtung, wenn etwa die Chemie eine bestimmte Erscheinung in die zusammenwirkenden Teile sondert, die allgemeinen Eigenschaften der Teile und deren Verhalten zu einander aufweist; wenn die Physik ein bestimmtes Naturgeschehen durch das Experiment reiner darstellt; wenn die Grammatik in der reichen Mannigfaltigkeit des sprachlichen Ausdruckes die ähnlichen Fälle verzeichnet; wenn die Ästhetik untersucht, welche Verhältnisse an schönen Gegenständen unser Wohlgefallen erzeugen. Der Erfolg, zu dem das Denken auf dem induktiven Wege gelangt, ist eine regelnde Norm, sei es nun ein zusammenfassender Begriff oder ein zwingendes Gesetz; im Begriffe glauben wir das Wesen der Dinge zu erfassen, das Gesetz ist gegründet auf der Zuverlässigkeit und Stetigkeit ihrer Verkettungen. Es ist leicht einzusehen, daß die Induktion zu stande kommt durch das Absehen von Nebensächlichkeiten und zufälligen Umständen, sie werden ausgeschieden, das Denken verhält sich teilend und sichtend, analytisch. Eine Wissenschaft hat den Vorzug, daß sie ihr Gebäude aus wenigen und einfachen Voraussetzungen und Tatsachen aufführen und ableiten kann, es ist die Mathematik, sie ist ihrem Wesen nach synthetisch. Diese Stellung bezeugt auch die Mathematik gegenüber der Hypothese, in der Induktion und Deduktion sich sozusagen die Hand reichen. Hypothesen sind nicht unvermittelt und ohne den Zusammenhang, den jede wirkliche Erkenntnis haben muß. Eine Hypothese entsteht aus der klaren Einsicht in die Linien der wissenschaftlichen Erkenntnis und der Richtung, in der sie verlaufen, sie vollendet sich in der genialen Erfassung des Punktes, in dem sie sich treffen können; dies ist Induktion. Die Hypothese muß sich aber auch wissenschaftlich rechtfertigen, der Induktion folgt die Probe der Deduktion. Ist die Annahme richtig, so müssen alle die Erkenntnisse, welche die Hypothese zu stützen beabsichtigt, in die Linie sich einreihen lassen, die zu den Höhen der Hypothese führt.

Erschöpfendes über „Deduktion und Induktion" bietet Wilh. Wundt im 2. Bande der Logik: Methodenlehre. Stuttgart 1883.

Prag. *A. Frank.*

Deklamation ist eine eigentümliche Gestaltung der Sprachübungen. Dabei wird verlangt, daß ein aufgefaßtes Lesestück, meist eine Dichtung, wörtlich wiedergegeben werde, um durch diese Übung den Geist und die Sprache mit neuen, teils sittlich, teils poetisch wichtigen Vorstellungen in poetischer Form zu bereichern. Ehe dem Schüler die Aufgabe gestellt werden kann, ein Lesestück wörtlich vorzutragen, muß es zu völligem Verständnis gebracht sein. Darum muß jedem Memorieren das Erklären vorangehen. Auf allen Stufen, natürlich auf der unteren noch dringender als auf der oberen, muß das eigene Beispiel des Lehrers durch gutes, mehrmaliges Vorlesen das Beste tun. Judiziöses Memorieren (s. Memorieren) kann mannigfach hilfreich sein, wenn die Besprechung den Lernstoff zu scharfgegliederter klarer Anschauung bringt und überall an den Bewußtseinsinhalt des Schülers anknüpft, diesen den Inhalt miterlebend erfassen läßt und auch das immanente Memorieren (s. Memorieren) anwendet. Die Übungen, die sich an die Erklärung anschließen, bestehen bei Gedichten teils in zusammenhängendem Lesen des Ganzen mit Markierung der Gliederung und der Unterstützung, die Rhythmus, Reim und sonstige poetische Mittel wie Alliteration, gleiche Versanfänge, Wiederholung der vorhergehenden Worte u. s. w. darbieten, teils in Fragen und Antworten, die den Schüler in der Reihenbildung und in der Produktion dieser Reihen befestigen und deshalb möglichst mit den Worten der Dichtung wiederzugeben sind. Erst jetzt wird die Aufgabe gestellt, durch fleißiges Wiederholen der einzelnen in der Schule geschiedenen Teile, Nachdenken über den Zusammenhang und Verbindung das Dichtwerk zu Hause sich völlig anzueignen. Empfohlen sollte hiebei das laute Lesen werden und die Einprägung von Sehbildern, so daß dem Schüler die Stellung der bedeutenderen, bei der Besprechung als hilfreich hervorgehobenen Werke fest und treu im Gedächtnis steht. Vollständige, bestimmte und deutliche Aussprache der Wörter nach allen ihren Lauten muß in der Schule erzielt und beim häuslichen Lesen empfohlen werden. Auch darauf muß man ihn immer wieder hinweisen, wenn der Faden reißt, durch eigenes Nachdenken den Fortschritt der Handlung zu finden; die herkömmlichen gefälligen Einhilfen der Lehrer sind mit ein Grund, daß der dichterische Schatz unserer Jugend so unsicher und meist nur in Bruchstücken vorhanden ist. Ist in dieser Weise das Gedicht völliges Eigentum des Schülers geworden, so kann man von ihm fordern, es zu rezitieren oder zu deklamieren. Von deklamatorisch entwickelter Gestikulation kann dabei keine Rede sein. Aber anderseits muß man sich doch gegenwärtig halten, daß bei vielen Stellen die Bewegung des Armes, der Hand, des Körpers unwillkürlich durch die lebhaft empfundene Sprache herbeigeführt wird und das Gedächtnis unterstützt. Auch hat es seine Vorteile, die Schüler frühzeitig von jener Steifheit der Bewegungen zu befreien, die sie im geselligen Leben oft behindert. Deshalb müssen sie aus der Bank und etwa auf das Podium treten und hier frei sprechen. Den meisten wird ein pathetischer Vortrag, d. h. das Herausklingen der von dem Dichter beabsichtigten und erregten Stimmung aus dem Vortrage, nicht gelingen; vor allem aber muß lautes, langsames, deutliches, ausdrucksvolles und im Tempo sich der Stimmung der einzelnen anschließendes Sprechen gefordert werden, wobei auch der Rhythmus und die Pausen zu ihrem Rechte kommen. Dabei ist die Bildung des Willens wesentlich. Der Schüler muß lernen, seine Abneigung infolge von Schüchternheit und Blödigkeit zu überwinden, sein eigenes Wollen und Fühlen dem des Dichters unterzuordnen und sich so der edleren dichterischen Redeweise zu bemächtigen. Chorsprechen (s. d.) mag psychologisch für die Einprägung des Rhythmus gute Dienste leisten, aber wichtiger und wertvoller sind doch methodische mit Geist betriebene Einzelübungen, da nur durch sie der Wille richtig erzogen werden kann. Was gegen die Deklamation spricht, sind nur die ungesunden Auswüchse und Übertreibungen, das falsche Pathos, die Affektation der Gefühle, die Gefahr der Selbstüberhebung bei öffentlichen Schaustellungen u. dgl. Werden diese Ausschreitungen beseitigt — und sie haften den Deklamationsübungen als solchen keineswegs an —, so bleibt die Deklamation eines der wichtigsten Bildungsmittel und kann nicht warm genug empfohlen werden. Überdies wird der Genuß der ästhetischen

Kunstwerke der Sprache durch die Deklamation bedeutend erhöht, der Sinn für das Schöne geweckt und ein gewisses freudiges Wesen in die Schule getragen. „Mit der Bildung des Vortrages und durch sie erhalten die begleitenden Gemütszustände eine Lebendigkeit und Innigkeit, die ihnen vorher fehlte, und die bisher dunkelgebliebenen Unterschiede unter ihnen treten in bestimmter Färbung und fester Gestalt auseinander; die Wellenlinie der Gefühle und ihre Abstufungen, ihre Hebungen und Senkungen lassen sich bei der großen Biegsamkeit der menschlichen Stimme selbst bis in ihre zartesten Schattierungen sichtbar machen; das herangewachsene Kind wird dadurch aus der Bewußtlosigkeit seines eigenen, so oft überwältigenden Gefühlslebens allmählich herausgezogen und mit dem Interesse für dessen vollkommene Darstellung wird zugleich auch seine Fähigkeit erhöht. Hat man mit Recht dagegen gewarnt, daß man ästhetisch gefühlvolles Lesen herbeiführen wolle, wo die entsprechenden Gefühle sich noch nicht finden, hat man mit Recht sich gegen die marionettenähnlichen Bewegungen beim Deklamieren ausgesprochen, so darf auf der anderen Seite auch nicht übersehen werden, daß erst die Gewinnung der rechten äußeren Darstellungsweise dem Schüler die Gemütslage vollständig und bis ins einzelne aufzuschließen vermag, die der Inhalt fordert." (Waitz.) Die Schwierigkeit einer halbwegs gelungenen Deklamation läßt sich allerdings nicht in Abrede stellen, allein an dem Erfolge ist nicht zu verzweifeln, sobald nur der eigentlichen Deklamation die nötigen Vorübungen des Vorlesens und Rezitierens vorausgehen, sobald die Wahl der Deklamationsstücke eine richtige ist und sobald es nicht an den nötigen Vorbildern fehlt. „Je mehr der Geist des Schülers heranreift, um den Sinn ausgesuchter prosaischer und dichterischer Stellen zu fassen, desto mehr wird er auch unter einer planmäßigen Anleitung und durch das Anhören und Anschauen guter Muster fähig werden, nicht nur den logischen, sondern auch den oratorisch-ästhetischen Forderungen eines vollkommenen Vortrages zu genügen, wenngleich die dazu unentbehrlichen physischen Anlagen, das Organ der Stimme, die Stärke der Brust, der angeborene Sinn für Wohllaut nicht in seiner Gewalt stehen. Die Hauptsache bei der Bildung zu jener Vollkommenheit ist der stufenweise Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren; die deutliche Belehrung, worin das Ausdrucksvolle und dem Sinn Angemessene in der Akzentuation, in der Modulation der Stimme und in dem Tonmaß liege und was in dieser Richtung jede Gattung der rednerischen und dichterischen Kunstwerke fordert." (Niemeyer.) — Die Übungen in der Deklamation fallen naturgemäß dem Sprachunterricht zu.

Literatur: Palleske Emil, Die Kunst des Vortrages. Stuttgart 1880. — Benedix, Der mündliche Vortrag. Leipzig. — Münch W., Zur Würdigung der Deklam. Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höh. Schulen. Berlin 1888. S. 97 bis 121. — Parow W., Der Vortrag von Gedichten als Bildungsmittel. Berlin 1887.

Lindner-Schiller †.

Denken. 1. Der Mensch findet sich mit seinem Leibe und seinem Selbstbewußtsein (s. Art. „Bewußtsein") in den Mittelpunkt gestellt einer räumlich-zeitlichen Welt von sich verändernden und bewegenden Dingen, die ihm im Fortlauf seines Lebens immer vertrauter werden. Unter diesen Dingen findet er auch Wesen, die mit ähnlichen Leibern ausgestattet sind wie sein eigener und denen er deshalb ein ähnliches Innenleben zuschreibt, wie das durch seine innere Erfahrung gewährleistete. Indem sich sein Selbstbewußtsein allmählich zu der sozusagen punktuellen Ichvorstellung zusammenzieht, faßt er auch seinen Leib als einen Bestandteil der räumlich-zeitlichen „Außenwelt" auf, er lernt die physikalischen Beziehungen seiner Sinnesorgane zu der Umgebung kennen und er erfährt von all den physiologischen Vorgängen innerhalb seines Leibes. Inwiefern nun schon dieser gesetzmäßige Naturablauf, aus welchem den Sinnesorganen des Menschen unablässig mannigfaltige Reize zuströmen, das Gepräge des menschlichen Geistes trägt, — diese Untersuchung fällt der Erkenntnistheorie zu. Nach der gemeinen Weltansicht beginnt unsere Erkenntnisfunktion mit den Sinnesempfindungen, die wir mit Beziehung auf den äußeren Reiz als Wahrnehmungen deuten und zu der mehr oder weniger komplizierten Anschauung von physischen Körpern ver-

arbeiten. Einmal im Bewußtsein aufgetreten, vermögen Wahrnehmungen und Anschauungen sich zu erneuern und als Erinnerungsbilder aufzutreten (Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen). Das auf dem bezeichneten Wege zu stande gekommene „Rohmaterial" des Erkennens erfährt nun eine doppelte Bearbeitung, durch die Phantasie und durch das Denken.

2. Schon wenn wir erwägen, daß die eben angestellte psychologische Betrachtung selbst ein Produkt des Nachdenkens ist, drängt sich uns die Einsicht auf, daß man das Denken nicht etwa in ähnlicher Weise definieren kann, wie z. B. die Begriffe „Ellipse", „Cosinus", „Flaschenzug", „Barometer", „Handelsvertrag", „dreistimmige Fuge" u. dgl. m. Wir müßten ja doch zu dem Zwecke über das Denken hinausschreiten können, um uns zunächst nach etwas Verwandtem umzusehen, damit wir sodann nach der bekannten logischen Norm den nächst höheren Gattungsbegriff (Genus proximum) und den charakteristischen Artunterschied (Differentia specifica) feststellen können. Da jedoch ein Hinausschreiten über das Gebiet des zu Definierenden in diesem Falle unmöglich ist, so bleibt uns zur Verdeutlichung unseres Begriffes nichts anderes übrig, als uns auf den Umfang desselben zu besinnen, d. h. uns zu besinnen, welcherlei Funktionen oder Tätigkeiten innerhalb des Bewußtseins es sind, die wir als Denken bezeichnen. Hiebei wollen wir, sowie auch im später Folgenden, der Kürze wegen das Wort „Vorstellungen" als gemeinsame Benennung für Empfindungen, Wahrnehmungen, Anschauungen und Erinnerungsbilder gebrauchen. *)

3. Wir vergleichen und unterscheiden erlebte Vorstellungen, wir fassen sie zu beharrlichen Komplexen zusammen, wir heben aus dem Individuellen seinen generischen Charakter heraus, fixieren diesen durch das Wort, sprechen ihn sodann anderem Individuellen zu oder ab; wir unterscheiden mannigfaltige Dinge mit allerlei Eigenschaften, Zuständen und Veränderungen; zwischen den Dingen stiften wir allerlei Beziehungen, insbesondere lassen wir sie dies oder jenes bewirken oder erleiden; wir zählen die Dinge und erforschen die Gesetze der Zahlen, wir beschreiben und messen alle möglichen Raumgebilde; den Naturlauf gliedern wir in einzelne Tatsachen und Tatsachenreihen; wir stiften in dem scheinbaren Chaos desselben durch den Kausalgedanken übersichtliche Ordnung, wir entdecken die durchgreifende Gleichmäßigkeit des Naturlaufes und legen sie in den „Naturgesetzen" fest; durch die Kenntnis der letzteren aber erhält der menschliche Geist eine weitgehende Herrschaft über die Naturdinge und so wird er auch Herr der Zukunft, die er entweder voraussagen oder sogar bis zu einem gewissen Punkte nach seinen Absichten und Wünschen gestalten kann; auch das weite Gebiet seines Innenlebens, sein Vorstellungs-, Gefühls- und Willensleben macht er zum Gegenstande des Nachdenkens, auch da entdeckt er reiche Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten; endlich vermag das Denken sich selbst zum Objekte zu machen, sein eigenes Tun und die ihm innewohnenden Gesetzmäßigkeiten zu beschreiben. (Logik und Erkenntnistheorie.) Vgl. d. Art. „Denkgesetze".

Fassen wir diese Fülle von Betätigungen in eine kurze Formel zusammen, so ergibt sich, daß der Mensch durch das Denken allen seinen Erlebnissen gewisse stets wiederkehrende Formen aufprägt und daß die Funktion des Erkennens sich in diesen stereotypen Denkformen vollzieht. Man beachte dabei, daß Worte, wie „Formen", „aufprägen", auf diesem Gebiete doch nur bildliche Bedeutung haben und daß wir uns immer erst besinnen müssen, welche stets wiederkehrenden „Formen" gemeint seien. Darauf aber gibt es nur die eine Antwort, daß es die aus dem praktischen Denken wohlbekannten Kategorien des Dinges mit seinen Eigenschaften, der Tätigkeit mit ihrem Objekte, der Ursache mit ihrer Wirkung, der Gattung mit ihren Arten, des Ganzen mit seinen Teilen u. s. w. sind. Jede andersartige Definition des Denkens, welche diese „Zirkelerklärung" nicht nur scheinbar, sondern wirklich vermeidet, wird ebendadurch nichtssagend und unbrauchbar. Niemals kann das in jenen

*) Vgl. Lindner-Leclair, Lehrb. d. allg. Logik, 3. Aufl. (1903), S. 3.

Formen sich vollziehende Denken aus sich selbst heraus, d. h. abgelöst von jeglicher, sei es äußerer oder innerer Erfahrung irgend eine Erkenntnis liefern, sinnvolle Gedanken sind vielmehr stets nur in eine Denkform gefaßte Erfahrungsstoffe und nur solche Gedanken sind auf ihre Wahrheit hin kontrollierbar. (Herm. Lotze, Mikrokosmus, 1. Bd., 4. Aufl. (1884), S. 246 bis 268, insbesond. S. 253 bis 256.)

4. Die Logik unterscheidet auf Grund der Analyse des wirklichen Denkens dreierlei Elementarformen: Begriffe, Urteile, Schlüsse. Jegliches Denken vollzieht sich in der Form des Urteils und dem Urteil ist es wesentlich, ob es wahr oder falsch ist; die Elemente des Urteils sind die Begriffe, die entweder denkbar oder undenkbar sind. Durch Kombination gegebener Urteile schreiten wir nach bestimmten Regeln zu neuen Urteilen fort: diese Denkarbeit nennen wir Schließen; es erfolgt entweder auf richtige oder unrichtige Weise.

5. Ehe wir zur Darstellung der natürlichen Entwicklung sowie der künstlichen Förderung des kindlichen Denkens übergehen, ist noch innerhalb der Begriffswelt ein wichtiger Unterschied festzustellen. Von den Gegenständen und Personen seiner Umgebung sowie von all den Dingen des täglichen Gebrauches bildet das natürliche (vorwissenschaftliche) Denken des Menschen Begriffe, deren Inhalt jener Deutlichkeit und Abgegrenztheit entbehrt, die notwendig wäre, um darüber genaue Rechenschaft zu geben. Das ungeschulte Denken kommt überhaupt niemals über diese unvollkommenen Begriffe hinaus und bestreitet trotzdem damit alle seine Denkbedürfnisse. Von Tischen, Häusern, Bäumen, Tieren, Messern, Hüten u. dgl. spricht jedermann geläufig, ohne deshalb sagen zu können, was ein Tisch, ein Haus, ein Baum u. s. w. sei. Diese Wörter bezeichnen Gemeinbilder, indem sie an so und so viel erlebten Einzelvorstellungen derselben Gattung eben dieses Gattungsmäßige herausheben; und da dieses Gemeinbild der Anschaulichkeit entbehrt, setzt sich jedesmal das Erinnerungsbild irgend eines Individuums an dessen Stelle und repräsentiert die ganze Gruppe. Solche Gemeinbilder sind daher von Person zu Person verschieden, da eine jede ihren besonderen, mehr oder weniger beschränkten Erfahrungsbereich hat. Solche Begriffe nennt man psychologische Begriffe oder Allgemeinvorstellungen. Im besten Falle tritt hier an die Stelle der Definition eine Beschreibung und den Naturdingen gegenüber, zumal den belebten, kommt auch die Wissenschaft über diese Vorstufe des Erkennens im strengeren Sinne nicht hinaus.

Lassen sich dagegen die Merkmale eines Begriffes samt allen ihren Beziehungen so genau und unzweideutig angeben, daß jede individuelle und willkürliche Auffassung ausgeschlossen ist, d. h. läßt er sich definieren, dann haben wir es mit einem logischen oder wissenschaftlichen Begriffe zu tun. Die Definition eines Begriffes vermittelt die Einsicht in das Wesen, in die innere Gesetzlichkeit seines Gegenstandes mit solcher Schärfe und Genauigkeit, daß sich aus derselben eine Übersicht über alle nur möglichen ableitbaren Merkmale und Beziehungen dieses Gegenstandes gewinnen läßt. Aus der Definition des Kreises z. B. lassen sich alle Sätze der ganzen Kreislehre ableiten. Andere Begriffe dieser Gattung haben wir schon oben zusammengestellt. Je mehr ein Gegenstand dem Zutun des von Zwecken geleiteten Menschen verdankt, um so leichter ist sein Begriff zu definieren. Die schärfsten und deutlichsten Begriffe ergeben sich demgemäß auf jenen Gebieten, die überhaupt erst die menschliche Intelligenz geschaffen hat: Logik, Mathematik, Rechtswissenschaft u. dgl. — Aus dem Vorangehenden ergibt sich, daß der logische Begriff durch seinen Inhalt, der psychologische aber durch seinen Umfang gedacht wird, und vergleichen wir den psychologischen Begriff mit einer Kurve, so ist der dazu gehörige logische Begriff ihre analytische Formel.

6. Beim Kinde entwickeln sich die Begriffe (Allgemeinvorstellungen) aus Erinnerungsbildern. Ihr bescheidenster Anfang ist das zusammengesetzte Gemeinbild eines Individuums, das mit einem bestimmten Namen verknüpft wird (z. B. Mama). Gleichzeitig mit diesen individuellen Gemeinbildern entwickeln sich jene, welche aus den Wahrnehmungen mehrerer ähnlicher Gegenstände entstehen; so knüpft sich z. B. das Wortzeichen „Wauwau“ an ein Gemeinbild von der Gestalt des Hundes. Aber

echte Allgemeinvorstellungen sind dies noch nicht, solche beginnen erst, wenn eine überlegende Vergleichung und Analyse an diesen Gattungsbildern ausgeführt wird. Erst durch die genannten Prozesse erhält das Kind eine klarere Vorstellung von einem Individuum als solchem, sowie von einer Klasse von Dingen. So erkennt z. B. das Kind anfänglich seinen Vater nicht, wenn er ihm in auffallender Veränderung der äußeren Erscheinung (etwa in Uniform) gegenübertritt, und nur sehr langsam entwickelt sich die Erkenntnis, daß der Mann in der wechselnden Tracht doch stets derselbe „Papa" ist. Gleichzeitig erfaßt das Kind an den Wahrnehmungen seines Vaters die Gattungsmerkmale der entsprechenden Klasse, also hier eines Mannes von dem Alter und der Statur des Vaters. Gelingt ihm dies, d. h. kann es gewisse Eigenschaften als vielen Individuen zukommend auffassen, dann hat es den Begriff einer Klasse in seinem Unterschiede vom Begriff eines Individuums erworben. Dabei bilden die betreffenden Gattungsnamen für das Gedächtnis eine unentbehrliche Unterstützung; ohne dieselben würde es dem Kinde nicht gelingen, die Ergebnisse seiner analytischen Tätigkeit streng auseinanderzuhalten.

Die geschilderte Begriffsbildung erfordert nur geringe Selbsttätigkeit des kindlichen Denkens, denn es handelt sich dabei nur um einfache und fast mechanische Assimilationsvorgänge. Erheblich größer ist die Anforderung, wenn das Kind veranlaßt wird, Ähnlichkeiten herauszufinden, die sich durch viele Gegenstände hindurchziehen und durch auffällige Unterschiede verdeckt werden, z. B. bei dem Begriffe „Tier", der dadurch gewonnen wird, daß das den Pferden, Hunden, Katzen, Mäusen, Singvögeln, aber auch den Fliegen, Schmetterlingen, Raupen u. s. w. Gemeinsame in Gestalt und Betätigungsweise herausgehoben wird. Eine ähnliche Generalisationsarbeit findet statt, wenn an den Dingen einzelne Merkmale herausgegriffen werden sollen, z. B. rund, rot, schwer; hier muß die Analyse zusammengesetzter Wahrnehmungen bis zur Unterscheidung einzelner Merkmale fortgesetzt werden, die sonst einander ganz unähnliche Gegenstände besitzen können. So kommen nun zu den natürlichen Begriffen von den Dingen solche von ihren Veränderungen, Bewegungen, Tätigkeiten, allmählich auch von den Beziehungen des Raumes und der Zeit, von Ursache und Wirkung.

7. Zu dieser analyt schen Tätigkeit tritt nun auch eine synthetische. Nur allmählich lernen die Kinder die einzelnen Eigenschaften der Dinge, die sie zu bezeichnen wissen, genauer kennen, z. B. bei der Milch die weiße Farbe und den süßen Geschmack; erst später lernen sie Milch als Flüssigkeit auffassen und von ihren chemischen Bestandt len, ihrer nährenden Wirkung und ihrer Herkunft erfahren sie noch viel später. Alle diese nachträglichen Entdeckungen werden dem Begriffe Milch synthetisch einverleibt; ein großer Teil dieser Erweiterungen des Begriffsinhaltes beruht jedoch lediglich auf Mitteilungen anderer. In ähnlicher Weise tritt dieser synthetische Prozeß im Unterricht ein, wenn wir die Schüler veranlassen, eine Reihe von Erfahrungen oder Beobachtungen in einem Begriffe zusammenzufassen oder einen schon vorhandenen Begriff inhaltlich zu erweitern, wie z. B. in der Geschichte die Begriffe: Volk, Staat, Königtum, Verfassung u. dgl. Dabei spielt oft die Phantasie eine wichtige Rolle, indem sie das grundlegende Schema für den Begriff schafft. In der Geographie wäre die Behandlung aller dem unmittelbaren Erfahrungsbereiche der Schüler entrückten Verhältnisse ohne diese ergänzende und ausbauende Phantasietätigkeit gar nicht möglich. Aber gerade da hat sie auch wieder ihre engen Grenzen: eine Bodenfläche von 1000 km^2 können sich weder Kinder noch Erwachsene klar vorstellen. Eine noch bedeutendere Rolle spielt dieser synthetische Prozeß in der Geometrie; schon einen mathematischen Punkt, eine mathematische Linie kann sich niemand anschaulich vorstellen, sie sind lediglich ideale Gebilde. Dasselbe gilt vom Kreise, von der Ellipse, der Kugel u. s. w., für die es sogar wesentlich ist, daß die Forderungen ihrer Definition niemals durch eine sinnliche Darstellung völlig genau erfüllt werden können. Wie die Ichvorstellung zu stande kommt, wird im Art. „Bewußtsein" entwickelt.

8. Die Logik unterscheidet an den Begriffen scharf zwischen ihrem Inhalt und Umfang. Den Inhalt entwickelt sie bei

zusammengesetzten Begriffen in der *Definition*; den Umfang eines Begriffes bilden nebst der Gesamtheit der zugehörigen Individuen auch alle jene Begriffe, in deren Inhalt der gegebene Begriff den Kern oder Hauptbestandteil bildet. So bilden z. B. den Umfang des Begriffes „Viereck" sämtliche individuellen Vierecke, aber auch die Begriffe: Quadrat, Rechteck, Rhombus, Rhomboid, Trapez, Trapezoid. Jener grundlegenden Unterscheidung werden jedoch Kinder und nicht so selten auch Erwachsene keineswegs gerecht. Beide fassen ihre Begriffe in der Regel nur als ein Ganzes auf, ohne scharfe Unterscheidung der einzelnen Merkmale, beide übernehmen ferner mit der Muttersprache eine Menge von Wörtern, deren Bedeutung ihnen ihr Leben lang nicht recht klar wird, z. B. gerecht, ehrenhaft u. dgl.; hiezu kommt noch die verwirrende Mehrdeutigkeit so vieler Wörter, wie etwa gut, groß, wertvoll, Freiheit, Wohlfahrt u. s. w. Alles dies führt zur *Undeutlichkeit* oder Verschwommenheit der Begriffe, die nur durch sorgfältige Analyse und Abgrenzung ihres Inhaltes beseitigt werden kann. *Ungenauigkeit* eines Begriffes entsteht dann, wenn entweder nicht alle für die betreffende Klasse von Gegenständen wesentlichen Merkmale oder aber außer diesen auch noch solche Merkmale aufgenommen werden, die nur für einen Teil dieser Klasse zutreffen. Die ersten Begriffe des Kindes sind in der Regel *ungenau* und umfassen entweder zu viel oder zu wenig Merkmale; im letzteren Falle spricht man von *zu weiten*, im ersteren von *zu engen* Begriffen. Unvollkommene Beobachtung oder Untersuchung der in Frage kommenden Gegenstände führt leicht zu weite Begriffe herbei; solche sind für Kinder und Ungebildete charakteristisch, indem sie z. B. einen Walfisch oder eine Robbe auch als Fisch ansehen, weil beide Wassertiere sind; ebenso wird die Fledermaus und der Aal leicht verkannt.

9. Das praktische Denken vollzieht sich, wie gesagt, jederzeit in der Form des *Urteils* (s. d. Art.), und denken wir zunächst nur an Urteile der allereinfachsten Form, dann sehen wir in denselben ein Prädikat an ein Subjekt geknüpft, wobei mindestens das Prädikat ein Begriff ist („Ein Pferd!" — „Dieses Pferd ist krank". — „Das Pferd ist ein Huftier"). Die Normalform des Urteiles ist eine Behauptung oder Aussage und stets tritt diese Aussage mit dem Anspruch auf die Anerkennung der Denkgenossen auf. Jedes Urteil ist eine Aussage über die Wirklichkeiten sei es der inneren oder äußeren Erfahrung und *soll ein Stück dieser Wirklichkeiten durch die Mittel des Denkens abbilden oder festlegen*. Es ist also dem Urteile wesentlich, daß es *wahr* ist oder doch *als wahr gelten will*. (S. d. Art. *Wahrheit*.) Der Urteilende selbst urteilt stets nur mit der Annahme, daß er wahr urteile. Häufig genug freilich erkennt entweder er selbst nachträglich seinen Irrtum oder seine Denkgenossen versagen dem gefällten Urteile ihre Zustimmung, weil sie den fraglichen Sachverhalt besser kennen als der Urteilende und vielleicht auch die Entstehung seines Irrtums nachweisen können. So zerfallen denn alle in der Denkpraxis gefällten Urteile in *wahre* und *falsche*. Die *allgemeinsten* Kriterien der Wahrheit stellt die Erkenntnistheorie auf, die *besonderen* sind von Wissenschaft zu Wissenschaft verschieden.

10. Das Urteil setzt also auch in seiner einfachsten Form den Begriff voraus, der *deutliche* und *genaue* Begriff selbst aber ist der bleibende Niederschlag einer Reihe von Urteilsakten; dies gilt insbesondere von den zusammengesetzten Begriffen der Dinge und Vorgänge der sinnlichen Erfahrung. Das Urteilen ist bei seinem ersten Auftreten im Kindesalter äußerst primitiv; so urteilt z. B. ein Kind, das eine Kuh erblickt hat, durch den Ausruf „Muhmuh" und begleitet diesen mit einer hindeutenden Gebärde. Von diesem rudimentären Urteil aus erfolgt nur langsam der Fortschritt zu den vollkommeneren Formen infolge immer feinerer und schärferer Auffassung der Vorstellungsbeziehungen und parallel mit der zunehmenden Beherrschung des Wortschatzes, mit der sich auch die Fähigkeit, in vollständigen Sätzen zu sprechen, entwickelt. Indes zeigen sich bei Kindern und Ungebildeten im Urteilen ähnliche Mängel wie in ihren Begriffen; sie entspringen unvollkommener Beobachtung, mangelhafter Analyse und zu wenig verläßlicher Erinnerungstätigkeit; daher sind die Urteile so oft unklar oder schief oder gänzlich irrig, — Mängel, die sich nur durch

Beseitigung ihrer Ursachen beheben lassen. Andere psychologische Ursachen für die Aufstellung falscher oder doch nur halbwahrer Urteile sind insbesondere bei Kindern sprachliche Mißverständnisse, starke, mit Wünschen und Erinnerungen verbundene Gefühle, endlich die individuelle Färbung und Beschränktheit der persönlichen Erfahrungen. Neben der eingehenden Sachkenntnis auf dem jeweiligen Erfahrungs- oder Wissensgebiete verhilft auch die Kenntnis der logischen Normen zur Fähigkeit, korrekte und gültige Urteile zu fällen, indem dadurch die Rolle des Subjektes, Prädikates, Objektes, Attributes und Adverbials klargelegt, ferner die Unterschiede der Qualität und Quantität des Urteils, die Mannigfaltigkeit der Prädikatsformen, die möglichen Veränderungen des Urteils, die logisch wichtigsten Formen des zusammengesetzten Urteils u. s. w. erörtert werden.

11. Jene Denktätigkeit, durch die aus einem oder mehreren gegebenen Urteilen ein neues Urteil gewonnen wird, nennen wir Schließen; sie entspringt einer inneren Nötigung des Denkens, über die gegebenen, d. h. als wahr erkannten oder angenommenen Urteile hinauszugehen zu einem solchen Urteile, dessen Wahrheit in der Wahrheit der gegebenen Urteile ihren ausreichenden Grund hat; die letzteren (die Prämissen) verdichten sich im Denkakte des Schließens zu einem neuen Urteile, das wir erschlossen (Schlußsatz) nennen. Je nachdem der Schlußsatz als gewiß oder als bloß wahrscheinlich gilt, unterscheiden wir Gewißheits- und Wahrscheinlichkeitsschlüsse; die ersteren bewegen sich auf den Bahnen der Deduktion, die letzteren auf denen der Induktion (s. d. beiden Art.). Für beide Arten des Schließens entwickelt die Logik ein System von Regeln, deren Einhaltung die Richtigkeit des Schlusses verbürgt. Für die Wahrheit des Schlußsatzes jedoch reicht die Richtigkeit der Denkoperation nicht aus, die zweite, noch wichtigere Bedingung ist die Wahrheit der Prämissen.

12. Das kindliche Bewußtsein, das erst darangehen muß, einen Schatz von Erfahrungen und Einsichten in sich aufzuspeichern, ist zunächst darauf angewiesen, die sich ihm darbietenden Einzeltatsachen mittels des Induktions- und Analogieschlusses zu allgemeinen Erkenntnissen zu verarbeiten. Erst auf diesem Wege gewinnt das Kind deutliche und genaue Begriffe von den Dingen und Vorgängen in der räumlich-zeitlichen Welt und von den zahllosen Zusammenhängen und Beziehungen dieser Dinge und Vorgänge untereinander. An den Erwerb allgemeiner Einsichten schließt sich die Entwicklung der Fähigkeit, das Allgemeine mit dem Besonderen zu kombinieren und dadurch für das Besondere auf kurzem Wege neue Einsichten zu gewinnen, d. h. aber deduktiv zu schließen. Soll denkende Bearbeitung des unablässig durch unser Bewußtsein flutenden Stromes von Sinneswahrnehmungen auch einen biologischen Wert haben, so müssen Induktion und Deduktion jederzeit Hand in Hand gehen; das, was die Induktion schafft, wird erst durch deduktive Verarbeitung nutzbar, die innere Gesetzmäßigkeit des Denkens gestattet eben die Abkürzung der beobachtenden oder versuchenden Einzelerfahrung. Deduktion ist somit ein denkökonomisches Mittel, das insbesondere für die Beurteilung des zukünftigen Verhaltens der Dinge und Menschen unentbehrlich ist.

Aus dem Obigen ergibt sich von selbst, daß die Operation des Schließens bei Kindern und Ungebildeten überaus leicht zu Mißgriffen der verschiedensten Art führen kann. Zu den Schwierigkeiten, die aus den bereits besprochenen Mängeln der kindlichen Begriffe und Urteile entspringen, treten nun alle die Gefahren, von denen das induktive und deduktive Denken umgeben ist. Voreilige oder ganz unhaltbare Verallgemeinerungen kommen bekanntlich auch bei Erwachsenen und Gebildeten oft genug vor; regelmäßige Aufeinanderfolge in der Zeit wird vorschnell umgedeutet zu einer ursächlichen Beziehung; bei Syllogismen ist bald eine Prämisse ungültig, bald ist das Schlußverfahren selbst unrichtig, jeder dieser beiden Mängel aber führt schon für sich zu einem falschen Ergebnis. Hiezu kommt nun noch das Schwanken und Schillern der Wortbedeutungen, wodurch es möglich wird, sogar mit Vorbedacht ein von vornherein gewünschtes Denkergebnis zu gewinnen. So ergeben sich im Denken des Alltags nebst dem Heere von unabsichtlichen Fehlschlüssen

(**Paralogismen**) die weit gefährlicheren Fallstricke der Trugschlüsse (**Sophismen**).

13. Soll die Erziehung das jugendliche Denken vor all den Gefahren und Verlockungen dieses Denkgebietes bewahren, so bedarf sie der systematischen Unterstützung durch den Unterricht. Auf allen Stufen desselben lernt der Schüler Vorbilder kennen für klares, geordnetes und konsequentes Denken, insbesondere für Deutlichkeit und scharfe Abgrenzung der Begriffe, für übersichtliche Anordnung der Gegenstände eines weiter verzweigten Wissensgebietes, für behutsame Verallgemeinerung und für die Verkettung der Gedanken gemäß den logischen Gesetzen. Als unübertreffliches Zuchtmittel für strenges Schließen (Ableiten, Beweisen) und für klares und scharfes Denken überhaupt ist schon seit Jahrtausenden die Mathematik geschätzt und verwertet. In jedem Lehrgegenstande aber ohne alle Ausnahme hat der kundige Lehrer auf Schritt und Tritt Gelegenheit, auf das Denken der Schüler anregend, befruchtend, wegweisend einzuwirken: die Stellung der Fragen, die Kritik der Antworten nach Inhalt und Form, die unausgesetzte Sicherstellung besonders wichtiger Begriffe gegen jegliches Mißverständnis, die Art und Weise, wie der Schüler seines Irrtums überführt und eines Besseren belehrt wird, die zweckmäßige Anknüpfung des Neuen an das Alte, die zielbewußte Anleitung der Schüler zur Ableitung allgemeiner Sätze aus vorliegenden Einzelfällen, endlich bei diesen und allen anderen Gelegenheiten die möglichst klare und scharfe, sowie der Entwicklungsstufe der Schüler angepaßte Formung der eigenen Gedanken, — das sind die vornehmsten Mittel, durch welche der Lehrer ohne Unterschied des Faches den intellektuellen Fortschritt der Jugend mächtig zu fördern vermag.

Literatur: Lotze Herm., System d. Philos. I. Logik, 2. Aufl., 1881. — Schuppe Wilh., Erkenntnistheor. Logik, 1878, S. 88 bis 164. — Kroman K., Kurzgef. Logik und Psychol., 1890. — Liebmann Otto, Zur Analysis d. Wirkl., 2. Aufl., 1884, S. 471 ff. und 494 ff. — Jodl Fr., Lehrb. d. Psychol. 2. Aufl., 1903, II. Bd., S. 224 bis 305. — Bergmann Jul., Grundprobleme d. Logik, 2. Aufl., 1895. — Sully-Stimpfl, Psychol. f. Lehrer, S. 239 bis 310; Untersuchungen üb. d. Kindh., 5. Kap. — Wundt W., Physiol. Psychol. II., 3. Aufl.. S. 386 ff.; Vorles. üb. d. Menschen- und Tierseele, 2. Aufl., S. 334 ff. — Dörpfeld, Denken und Gedächtnis, 2. Aufl., 1884; d. schulmäß. Bildg. d. Begriffe, 1894. — Erdmann K. O., D. Bedeutung d. Wortes, 1900. — Eisler Rud., Wörterb. d. philos. Begriffe, 2. Aufl., 1904, I. Bd., S. 202 ff.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Denkgesetze. Die Erforschung der Gesetzmäßigkeit des Denkens (s. die Art „Denken„ und „Logik") führt an dem Leitfaden von Grund und Folge (s. unten P. IV) schließlich zu einigen selbstverständlichen Sätzen, welche als die tiefsten Wurzeln aller logischen Gesetzmäßigkeit und als die letzten Voraussetzungen alles richtigen Urteilens und Schließens zu betrachten sind; als solche sind sie einer Begründung weder fähig noch bedürftig, sie sind unmittelbar evident und der Urgrund aller mittelbaren Evidenz. Es gibt vier solche Denkgesetze im engeren Sinne oder logische Grundsätze (Axiome).

I. Der Grundsatz der Identität, der meist in die Formel gekleidet wird: A ist A, d. h. jedes Denkobjekt ist mit sich selbst identisch, es muß eben als dieses und als kein anderes gedacht werden. Die Amphibolie des „ist" in obiger Formel brachte es mit sich, daß dem Satze auch verschiedene metaphysische (extramentale) Bedeutungen beigelegt wurden. Beschränken wir uns hier auf seine logische Bedeutung, so drückt er allerdings eine schlechthin notwendige Voraussetzung alles Denkens (Urteilens) aus; Urteilen ist nur möglich, wenn die einzelnen Vorstellungsobjekte festgehalten, als dieselben reproduziert und wiedererkannt werden können, denn zwischen fortwährend Schwankendem und Zerfließendem läßt sich keine bestimmte Beziehung herstellen. Es handelt sich also um die Konstanz unserer einzelnen Vorstellungsinhalte als Bedingung unseres Denkens. Diese Konstanz zu ermöglichen, ist eine wesentliche Leistung der Sprache und so ergibt sich aus der Identitätsformel eine doppelte Forderung: 1. Jedes Wort werde in einem und demselben Gedankenzusammenhang in genau derselben Bedeutung verwendet; 2. die Begriffe selbst müssen in einem gegebenen Stadium ihrer Entwicklung ihrem Inhalt nach streng festgehalten werden. Schon im Bewußt-

sein des einzelnen nehmen manche Begriffe mitunter ein schillerndes Gepräge an; wie groß ist nun erst ihre Verschiedenheit im Kopfe verschiedener Individuen! Wieviel Streitigkeiten und Mißverständnisse, wieviel Haß und Feindschaft würde aus der Welt verschwinden, wenn die Menschen unter sich vollkommen einig wären über die Bedeutung von Wörtern wie: Erfahrung, Philosophie, Religion, Bildung, Glück, Wohlfahrt, Gerechtigkeit, Freiheit, Gleichheit u. dgl. m.!

Hiemit ist aber die Bedeutung des Identitätsgesetzes noch nicht erschöpft; auf ihm beruht auch die Berechtigung der sogenannten analytischen Urteile; d. h. umfaßt z. B. ein Dingbegriff A nebst seiner nächsthöheren Gattung M die besonderen Merkmale x, y, z, dann lassen sich mit Denknotwendigkeit folgende vier Urteile fällen: A ist M, A ist x, A ist y, A ist z. Hier sind die Prädikate M, x, y, z jedesmal mit einer Komponente von A identisch. In diesem Sinne aufgefaßt, heißt die Formel A ist A auch Satz der Einstimmigkeit oder Übereinstimmung. Kaum jemals wird das praktische Denkbedürfnis auf Urteile führen, die der Identitätsformel buchstäblich entsprechen. Wenn man urteilt „Kinder sind Kinder" oder „Krieg ist Krieg", so hat in beiden Fällen Subjekt und Prädikat verschiedene Bedeutung und der so Urteilende setzt bei den Denkgenossen das Verständnis für diesen Unterschied voraus.

II. Der Grundsatz des (zu vermeidenden) Widerspruches drückt Wesen und Bedeutung des Verneinens aus; er lautet: Kontradiktorisch einander entgegengesetzte Urteile (wie: A ist b und: A ist nicht b) können nicht beide wahr sein, vielmehr muß das eine oder das andere falsch sein; aus der Wahrheit des einen folgt die Falschheit des andern; mit andern Worten: die Doppelantwort ja und nein auf eine und dieselbe, in demselben Sinne verstandene Frage ist unzulässig. Gilt z. B. das Urteil A ist b, d. h. muß b im Inhalte A mitgedacht oder demselben einverleibt werden, so kann nicht nicht-b (die Verneinung von b oder die Behauptung seiner Abwesenheit) zugleich mitgedacht oder einverleibt werden, ohne daß A zerstört wird und das Denken sich selbst aufhebt. Indes ist hiebei der Spielraum der für A möglichen Prädikationen niemals ganz beliebig weit. Wenn z. B. Schopenhauer dem Satze des Widerspruchs die Form gibt „Jedem Subjekt ist jegliches Prädikat entweder beizulegen oder abzusprechen", so bedarf die Prädikation einer sachgemäßen Beschränkung, wenn sich nicht arge Ungereimtheiten ergeben sollen. Man kann nicht nach einem Prädikate blindlings, sozusagen „ins Blaue" hinauslangen. Es ist z. B. wohl zulässig zu urteilen, daß der Mars von menschenähnlichen Wesen bevölkert sei oder daß dies nicht der Fall sei; anders steht es, wenn man urteilen wollte, der Mars sei sechsfüßig oder er sei nicht sechsfüßig u. ä. Die zwingende Natur unseres Satzes offenbart sich nur dann, wenn dem Subjekte mindestens der Gattungsbegriff des fraglichen Prädikates zukommt; nur dann ergibt sich eine vernünftige Frage, die entweder mit ja oder nein, niemals aber mit ja und nein beantwortet werden kann. Die Fragen: „Ist der Mars von menschenähnlichen Wesen bewohnt?" und „Ist dein Reitpferd ein Schimmel?" sind für jedermann verständlich und ebenso verständlich ist es, daß beide nur entweder bejaht oder verneint werden können. Das Reitpferd muß doch wohl eine Farbe haben; ist es nicht weiß dann hat es eben eine andere Farbe und alle diese anderen möglichen Fälle können wir mit dem Ausdruck „nicht weiß" zusammenfassen. Wenn wir urteilen, daß das fragliche Reitpferd entweder weiß oder nicht weiß ist, so stützen wir uns auf die Gewißheit, daß es irgend eine Farbe hat, und jede der beiden Möglichkeiten hat doch wenigstens einen Sinn. Mit dieser Betrachtung aber haben wir schon das Gebiet des III. logischen Axioms betreten, das im Grunde nur eine Folgerung aus dem II. ist.

III. Der Grundsatz des ausgeschlossenen Dritten oder Mittleren lautet: Kontradiktorisch einander entgegengesetzte Urteile (wie: A ist b und: A ist nicht b) können nicht beide falsch sein und lassen nicht die Wahrheit eines dritten oder mittleren Urteils zu, vielmehr muß das eine oder das andere wahr sein und aus der Falschheit des einen folgt daher die Wahrheit des andern; mit andern Worten: die Doppelantwort „weder ja noch nein" auf eine und dieselbe, in demselben Sinne verstandene Frage ist unzulässig. Auch dieser Satz verrät seine axiomatische Natur

nur dann, wenn der Gattungscharakter von b dem Subjekte schon innewohnt; und ist b in jedem Falle genau definiert, dann entfällt die Möglichkeit, dem obigen Satze Fälle entgegenzuhalten, die ihn zu widerlegen scheinen. Ist genau definiert, was „schuldig" oder „musikalisch" bedeutet, dann kann man niemals „teilweise schuldig" oder „teilweise musikalisch" als das verpönte „ausgeschlossene Dritte" geltend machen.

IV. Das Denkgesetz des Grundes. Dem Urteilen ist es wesentlich, daß es mit dem Bewußtsein seiner Gültigkeit, mit dem Anspruch auf allgemeine Anerkennung gefällt wird. Sogar im Bereiche des Geschmackssinnes hört man öfter: „Griechische Weine sind nicht gut" als „Griechische Weine schmecken mir nicht". Fehlt dem Urteilenden die subjektive Gewißheit, dann gebraucht er die Form der Frage oder drückt seinen Zweifel in anderer Weise aus. Ist er aber seiner Sache gewiß, dann fühlt er sich unter einem Zwange, so und so zu denken. Dieser Zwang ist im Einzelfalle entweder psychologischer oder logischer Natur. Psychologisch wird das Denken beeinflußt durch eingewurzelte Denkgewohnheiten, durch Stimmungen, Gefühle, Affekte, Neigungen, Wünsche u. s. w. Soll aber ein Urteil auf allgemeine Gültigkeit Anspruch machen können, dann muß die Denknötigung logischer Art sein, sie muß der Denksphäre selbst entspringen, welche die allen Denkenden gemeinsame Anschauung und Erfahrung umfaßt, und zwar entspringt sie jener Verkettung der Gedanken, die wir durch das Schema „Grund—Folge" ausdrücken. Sind wir uns bei einem Denkakt seines „Grundes" bewußt, dann können wir diesen wieder als „Folge" auffassen, deren „Grund" wir abermals so behandeln u. s. f., bis wir endlich bei einem „Axiom" anlangen, dessen Evidenz nicht mehr auf einen evidenteren Satz zurückgeführt werden kann, das aber auch dessen gar nicht bedarf. Das Denkgesetz des Grundes besagt nun, daß mit dem Grunde die Folge notwendig gesetzt, mit der Folge der Grund aufgehoben sei, mit anderen Worten: wenn der Satz A als Grund von B anerkannt ist, so muß mit der Bejahung von A auch B bejaht, mit der Verneinung von B auch A verneint werden. Meist wird als viertes Denkgesetz der Satz vom zureichenden Grunde aufgestellt, dem Leibniz zuerst den Rang eines obersten Prinzips zuerkannt hat. Leibniz sagt: „Unsere Schlüsse sind auf zwei große Prinzipien gegründet, das des Widerspruchs . . . und das des zureichenden Grundes, kraft dessen wir annehmen, daß kein Faktum wahr oder wirklich, kein Satz wahr sei, ohne daß es einen zureichenden Grund gäbe, warum es so sei und nicht anders, obgleich diese Gründe in den meisten Fällen uns unbekannt sein können." Es ist hier nicht der Ort auf die Grundabsicht Leibnizens näher einzugehen; das eine ist gewiß, daß seine Meinung hiebei über den Bereich des Denkens hinausgeht.

Es ist ein recht unerfreuliches Schauspiel zu beobachten, welch ein Wirrsal von Deutungen und Streitigkeiten, von Einwendungen und Bedenklichkeiten sich im Laufe der Zeiten um die obigen vier Axiome herumgelagert hat; für manche steht nicht einmal deren Unbeweisbarkeit fest. Vor den Blicken des Fernerstehenden setzt sich hiedurch die Philosophie überhaupt und die Logik insbesondere in ein wenig günstiges Licht. Nirgends vielleicht ist dieser grimmige „Kampf aller gegen alle" so sehr geeignet, dem interessevollen Laien Mißtrauen einzuflößen als auf dem Felde jener Grundgesetze, welche das tiefste und verläßlichste Fundament sein sollen für jede Betätigung unseres Denkbedürfnisses. Man lese nur z. B. die heute noch an Gründlichkeit nicht übertroffenen historischen Ausführungen in Fr. Überwegs System der Logik (4. A. 1874) S. 186 bis 221, ferner Chr. Sigwarts Logik (3. A. 1904) an allen den Stellen, die von unseren Denkgesetzen handeln; endlich Rud. Eisler, Wörterb. d. philosoph. Begriffe (2. A. 2 Bde. 1904). — Kroman K., Kurzgef. Logik u. Psychol. (1890) S. 5 bis 11, 39 bis 48. Bezüglich weiterer Literatur sei auf die Art. Denken und Logik verwiesen.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Denzel. Bernhard Gottlieb Denzel (1773 bis 1838), hervorragender Pädagog, wie Dinter und Zerrenner, einer jener Männer, die an dem praktischen Aufbau der neuen, durch Pestalozzi begründeten Volksschule arbeiteten. Geboren zu Stuttgart, wo sein Vater Gerichtsvollzieher und Kaufmann war, und früh schon ein vor-

zügliches Talent verratend, besuchte er die höheren Schulen seiner Vaterstadt, bezog alsdann die Seminarien zu Denkendorf, Maulbronn und Tübingen und widmete sich der Theologie. Nach Vollendung seiner Studien wurde er Erzieher bei einem Kaufmanne in Frankfurt am Main; durch diese erzieherische Tätigkeit wurde er zu Pestalozzi geführt, den er in Yverdon



Bernhard Gottlieb Denzel.

besuchte. 1806 wurde er als Pfarrer in Pleidesheim (Württemberg) angestellt und 1811 zum Inspektor des nun in Eßlingen errichteten Schullehrerseminars ernannt, wo ihm später der Rang eines Prälaten erteilt wurde. — Denzels Anschauungen über die Hebung der Volksschule sind niedergelegt in seinen beiden Hauptschriften: „Die Volksschule, ein methodologischer Lehrkursus“, Stuttgart 1817, und „Einleitung in die Erziehungslehre in drei Teilen“ (1820 bis 1839, wiederholt neu aufgelegt). — Durch ihn und Harnisch erhielt der Begriff der Volksschule seine neuartige, den modernen Anschauungen entsprechende Fassung. „Volksschulen“, sagt er, „sind die Bildungsanstalten, welche den Zögling ohne Rücksicht auf einen bestimmten Beruf bloß zu dem anleiten, was zur allgemeinen Menschen- und Berufsbildung gehört, und was der Mensch in seinen natürlichen und geselligen Verhältnissen bedarf.“ Der Volksschullehrer muß auch Erzieher sein, er soll nicht einzelne Kräfte der Seele, sondern deren Totalkraft in Anspruch nehmen; er soll Verstand und Herz des Zöglings gleichmäßig bilden und eine harmonische Entwicklung und Bildung aller Kräfte des Zöglings herbeiführen. Erziehen heißt nach Denzel „durch planmäßig geordnete Veranstaltung die Kräfte und Anlagen der Menschennatur in ihrer Entfaltung so leiten, daß der Zögling dadurch zu seiner vollständigen Ausbildung gelangen und seine volle Bestimmung als Mensch erreichen kann.“ Der höchste Erziehungsgrundsatz ist nach ihm: „Leite alle Anlagen und Kräfte deines Zöglings in ihrer harmonischen Entfaltung so, daß daraus die möglichst vollendete Blüte der Humanität hervorgehe!“ Die Erziehung soll vor allem jede Einseitigkeit im Entwickeln und in der Bildung vermeiden und die Individualität des Zöglings berücksichtigen. — Unter Unterricht versteht Denzel „jede absichtliche Anleitung, welche dem Schüler zur Erwerbung gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten gegeben wird. Hat man zugleich die bestimmte Absicht, vermittels desselben die im Unterricht beschäftigten noch unausgebildeten Kräfte des Schülers zu üben, zu stärken und zu bilden, so nennen wir einen solchen Unterricht Erziehungsunterricht“. Unter Elementarunterricht faßt er alles zusammen, was zum Fundament der Menschen- und Berufsbildung gehört, und diese hat nur ein Ziel, nämlich das Kind dahin zu bringen, daß es dereinst im stande ist, seiner sittlich-religiösen Bestimmung auf Erden gemäß zu leben. Die Bildungsmittel der Volksschule sind der Unterricht, die von ihm entworfene Schulordnung und das Beispiel des Lehrers. Er war aber auch ein tüchtiger Spezialmethodiker. So dringt er beim Leseunterricht darauf, daß als Vorbereitung dazu ein vorgesprochener Satz in Wörter, die Wörter in Silben und diese in Laute zerlegt werden. Der Schreibunterricht beginnt bei ihm mit Punkten und Strichen, woraus dann die Elemente der Schrift, die gerade Linie, der Bogen, das Rund, die Schleife, die Schneckenlinie hervorgehen. Daß er dabei das Richtige traf, haben die neueren Beobachtungen über das Zeichnen der Kinder bestätigt (s. Zeichnen). Das Rechnen wird an die Anschauungen der

Zahlen geknüpft und zumeist im Zahlenkreis von Zehn geübt u. s. w. Die Schulgesetztafel enthält folgende Gebote: 1. Du sollst allen Anordnungen deines Lehrers willig Folge leisten. 2. Sei fleißig und aufmerksam. 3. Alles zu seiner Zeit und alles an seinem Ort. 4. Rede die Wahrheit. 5. Sei reinlich, sei schamhaftig. 6. Sei verträglich, liebreich und dienstfertig gegen deine Mitschüler. 7. Sei gesittet in deinem Betragen. 8. Sei andächtig und ehrerbietig, wenn du betest, denn du betest zu dem allmächtigen und allwissenden Gott. Schärfe des Verstandes, Klarheit im Denken und Reden zeichneten ihn als Lehrer aus und liebenswürdige Gemütlichkeit, besonnene Milde, Sanftmut, Schonung anderer und reges Streben, Gutes zu tun, waren die Grundzüge seines Charakters.

Literatur: Palmer in Schmids Enzyklop. Handb. 2², 18 ff. — Keferstein H., in Reins Enzyklop. Handb. 1, 624 ff.

Lindner-Schiller †.

Deutsche Schrift s. d. Art. Schreibunterricht.

Deutsche Sprache. Unterricht an Volks- und Bürgerschulen und Lehrerbildungsanstalten. „Der Mensch ist ein soziales Wesen und als solches auf das Zusammenleben mit anderen Menschen angewiesen. Nur im gesellschaftlichen Verkehr findet er die Bedingungen, unter denen er alle seine Anlagen und Kräfte entfalten, sich überhaupt zum Menschen bilden kann. Dieser Verkehr aber ist nicht möglich ohne die Sprache. In ihr besitzt er das natürlichste und vollkommenste Ausdrucksmittel, das seinem geheimsten Denken und Empfinden eine für andere faßbare Gestalt verleiht und so eine deutliche Wechselbeziehung zwischen Geist und Geist ermöglicht. Von dem Grade der Vollkommenheit, womit er dieses Mittel gegenseitiger Verständigung zu gebrauchen weiß, hängt es ab, wie weit er die sozialen Bildungsquellen in seinen eigenen Geist leiten kann; wer andere nicht versteht und sich selbst nicht verständlich machen kann, steht einsam unter seinen Mitmenschen", diese Worte, entnommen Lüttges „Die mündliche Sprachpflege" sind ebensosehr eine Würdigung der Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache wie eine Bestimmung seines Zieles, wohl nicht in der gang und gäben schulmeisterhaften Form, wie sie dem Pedanten zusagt, aber doch klar und deutlich. Einerseits lassen sie erkennen, daß eine Fortentwicklung der menschlichen Geistesbildung ohne Sprachpflege völlig ausgeschlossen ist, und stellen damit den Unterricht in der Muttersprache rücksichtlich seiner Bedeutung in der Reihe der Unterrichtsfächer obenan, anderseits besagen sie, daß der Sprachunterricht diesen ihm zugesprochenen Wert nur dann vollkommen erreicht, wenn er als letztes Ziel die Befähigung des Lernenden anstrebt, nicht nur seine eigenen Gedanken in „ihren feinsten Beziehungen" und die begleitenden Gemütszustände in „ihren zartesten Regungen" in einer dem Hörer verständlichen Weise auszudrücken, sondern auch mit Geist und Herz zu erfassen, was andere in Wort und Schrift äußern.

Es ist sonach der Zweck des Sprachunterrichts ein rein praktischer; dieser schließt den materialen in sich, da doch den Wortformen Vorstellungen des aus der Außenwelt Erfaßten entsprechen, die Sprache also Kenntnisse beibringt, und den formalen, da die mit den einzelnen Wortformen verbundenen Vorstellungen denkend verarbeitet werden müssen, wenn in dem Kinde das Mitteilungsbedürfnis geweckt werden soll. Daraus ergibt sich jener dreifache Parallelismus zwischen Wort, Ding und Gedanken, zwischen Sprachlichem, Sachlichem und Logischem, den Comenius herausgefunden und in seiner „Janua linguarum" der Welt geoffenbart hat: „In Gott sind die Ideen, die Urtypen, welche er den Dingen aufprägt, die Dinge wiederum prägen ihre Bilder den Sinnen ein; die Sinne teilen sie dem Geiste mit, der Geist der Zunge, die Zunge den Ohren anderer, eine leibliche Vermittlung, da sich die in den Leibern eingeschlossenen Geister nicht auf eine geistige Weise untereinander verständigen können. . . . Die Worte müssen beständig mit den Dingen gelehrt werden, damit Verstand und Sprache gleichzeitig gebildet werden; Worte ohne Dinge sind Schalen ohne Kern, eine Scheide ohne Schwert, Schatten ohne Körper, Körper ohne Seele. Die Weisheit besteht in den Dingen, nicht in den Worten."

Damit hat Comenius der Methodik des muttersprachlichen Unterrichts die

Wege gewiesen und es wäre der Schule manche Verirrung erspart geblieben, wenn sie, an dieser „geheimnisvollen Übereinstimmung“ zwischen Gedanken, Wort und Ding festhaltend, nicht in der Betonung bald des einen, bald des anderen der oben angeführten drei Zwecke das Heil gesucht, sondern alle drei Seiten des Sprachunterrichts zugleich ins Auge gefaßt hätte. So aber wurde zunächst bloß der rein praktische Zweck verfolgt, dem der Unterricht anfangs auf synthetischem Wege gerecht zu werden trachtete, bis später unter dem Einflusse der Philanthropisten das analytische Verfahren den Platz behauptete.

Bahnbrechend wirkte in dieser Hinsicht F. P. Wilmsen durch seine „Anleitung zu zweckmäßigen deutschen Sprachübungen in Beispielen und Aufgaben für Lehrer in Bürgerschulen“. Ausgehend von dem Gedanken, daß „es überaus schwer ist, diesen Unterricht den Kindern anziehend zu machen und eine gewisse Trockenheit und Einförmigkeit zu vermeiden, welche so leicht davon abschreckt“, suchte er die Schüler durch mannigfache Übungen, die er ihnen aufgab, zur „Deutlichkeit, Richtigkeit und Bestimmtheit im Ausdruck“ zu leiten. Im gleichen Sinne wirkte J. P. Pohlmann, der die Fehler des Volksdialekts zum Ausgangspunkt machte, um die Schüler zum richtigen Gebrauche der Formen zu führen.

Es bedeutete keinen geringen Fortschritt, als die Schule den formalen Zweck des Sprachunterrichts in den Vordergrund zu stellen begann. Die ersten Bemühungen, an Stelle des geisttötenden Mechanismus besondere Denk- und Verstandesübungen treten zu lassen, gingen gleichfalls von der philanthropischen Schule aus; die nächste Konsequenz war, da ein Denken, insbesondere ein Unterricht im Denken, ohne Sprache nicht möglich ist, die Verbindung von Denk- und Sprachübungen, wie sie Freiherr von Rochow (s. d.) auf seiner Musterschule in Rekhan eingeführt hatte. Diese neue Richtung fand die mächtigste Stütze an dem Bahnbrecher der neuen Pädagogik, Pestalozzi, der als Gegner alles bloß äußerlich eingelernten Wissens auch den formalen Bildungswert der Sprache in seinem ganzen Umfange und in seiner vollen Tiefe erfaßte. In seine Fußstapfen traten Männer wie Dr. E. Tillich und K. H. Krause, die kurch ihre Schriften für die Verbindung der Sprach- und Denkübungen wirkten, dabei allerdings ausschließlich auf die Form Bedacht nehmend, während der ideale Gehalt der Sprache gar keine Berücksichtigung fand. Blieb das Wirken dieser beiden auf das rein pädagogische Gebiet beschränkt, so suchte K. F. Becker (s. d.) die von Pestalozzi mit so großem Erfolge vertretenen Grundsätze sprachwissenschaftlich zu begründen. Durch das Bestreben Beckers, die Schüler durch die Sprache in die Operationen des Denkens einzuführen, wurde „die Bedeutung des Sprachunterrichts als formalen Bildungsmittels auf eine unerreichbare Höhe emporgehoben, indem nicht nur das Denken in und mittels der Sprache, sondern auch das Denken über die Sprache, die Entwicklung der logischen Formen aus der Sprache heraus, also die Sprachphilosophie als Ziel des Sprachunterrichts hingestellt wurde“. Wohl gewannen die Ideen Beckers in den Jahren 1835 bis 1845 sehr rasch an Boden, insbesondere als sein unbedingter Verehrer Raimund Jakob Wurst (s. d.) sie in die Volksschule einführte; in der Folge aber konnten sich einsichtige Schulmänner nicht der Erkenntnis verschließen, daß durch den bis auf die Spitze getriebenen Formalismus der Gehalt der Sprache ernstlich gefährdet werden mußte, sagt doch Stockmayer: „So war es nicht der Gedanke, der Inhalt, der Stoff des Satzes, der von den Schülern innerlich aufgefaßt und verarbeitet, an dem ihr Denken geübt werden sollte, sondern allein die Form; nicht mit Worten sollten sie umgehen, vielmehr an Wörtern, ihrer Form und Beziehung zu einander sollte die Denkkraft ausgebildet werden und es waren nicht minder als früher eben Regeln, von denen man die Sprache verstehen und sofort mündlich und schriftlich richtig gebrauchen lernen sollte. Insbesondere aber war es eine bei einzelnen fast ins unendliche gehende Benennung der verschiedenen Satzarten, Satzglieder und Redeteile, von deren Einprägung und Übung man den meisten Gewinn für die geistige Bildung und Sprachgewandtheit der Schüler erwartete.“

Die nächsten Jahre brachten daher eine Umgestaltung der bisherigen logisch-grammatisierenden zu einer neuen Me-

thode, deren wesentliches Merkmal in der scharfen Hervorhebung des dritten der oben angeführten Zwecke des Sprachunterrichts, des materialen, zu suchen ist. Die Schüler sollten fortan beim Sprachunterricht nicht mehr an einzelnen, bunt zusammengewürfelten Beispielsätzen, sondern an ganzen zusammenhängenden Lesestücken geübt und gebildet werden, so daß neben der Kenntnis der Form nunmehr auch die Auffassung des Inhalts in Betracht kam. Dadurch wurde für den Sprachunterricht das Lesebuch (s. d.) von großer Bedeutung, das bald in die Schulen Eingang fand, während früher Bibel, Katechismus oder Liederbuch zu Leseübungen verwendet worden waren. Es konnte nicht ausbleiben, daß die neue — die sogenannte anlehnende — Methode unter den Schulmännern anfänglich große Verwirrung hervorrief, die sich aus den hochgespannten methodischen Anforderungen an den Sprachunterricht erklärt. Während Männer wie Palmer, Löw und Stern an der grammatischen Methode festhielten, suchten nach dem Vorgange Wackernagels, der die Becker-Wurstsche Sprachmethode als geistige Selbstbefleckung erklärt hatte, Staatsrat von Rümelin, Rudolf von Raumer und L. Völter jedweden grammatischen Unterricht der Volksschule fernzuhalten. Den gewaltigsten Gegner fand die Grammatik an Jakob Grimm, der das vernichtende Urteil fällte, sie sei eine „unsägliche Pedanterie, die ein wiederauferstandener Grieche oder Römer kaum begreiflich finden würde; es werde dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in dem Kinde gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingebe und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zur Macht kommen lassen wolle, verkannt. Die Sprache sei gleich allem Natürlichen und Sittlichen ein unvermerktes, unbewußtes Geheimnis, welches sich in der Jugend einpflanze und unsere Sprachwerkzeuge für die eigentümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimme. Ein so tief angelegter, nach dem natürlichen Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebender Bau könne unmöglich durch die abgezogenen, matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeister geleitet oder gefördert werden. Wahre Dichter wußten, ohne Grammatik zu Rate zu ziehen, über Stoff, Geist und Regeln der Sprache ganz anders zu gebieten als Grammatiker und Wörterbuchmacher. Vor 600 Jahren habe jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewußt, d. h. täglich ausgeübt, von denen sich die besten heutigen Sprachlehrer nichts mehr träumen ließen. Mädchen und Frauen, die in der Schule weniger geplagt würden, verständen ihre Worte reinlicher zu reden, zierlicher zu setzen und natürlicher zu wählen, weil sie sich mehr nach dem kommenden inneren Bedürfnis bildeten die Bildsamkeit und Verfeinerung der Sprache aber sich mit dem Geistesfortschritt von selbst einfinde. Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht wisse, d. h. ungelehrt, könne kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen."

Der Ausgang des Kampfes zwischen den Anhängern Beckers und jenen Grimms ist insofern interessant, als keine der beiden Parteien das Feld behauptete, da die Vertreter der praktischen Richtung, die zu Tage getretenen Vorteile der beiden anderen für sich nutzend, dem analytischen (anlehnenden) Verfahren den Erfolg sicherten. Von den Männern die diesem Ausgleiche der drei Richtungen des Sprachunterrichts das Wort redeten, gehören Ad. Diesterweg und Chr. G. Scholz der Periode des Überganges von der logisch-grammatischen zur anlehnenden Methode an. Ihre Hauptvertreter aber fand diese in Lorenz Kellner, Friedrich Otto, Karl Kehr u. a. m., die den gesamten Sprachunterricht auf das Lesebuch zu konzentrieren suchten, vor allem an dem praktischen Zwecke festhaltend, den Kellner entsprechend den beiden Richtungen des Wissens und Könnens als Sprachverständnis und Sprachfertigkeit bezeichnet. „Ersteres, nämlich das Sprachverständnis, besteht in der Fähigkeit, durch Bücher und geselligen Verkehr uns zuströmende Gedanken sachlich klar und richtig aufzufassen, mithin das gesprochene und geschriebene Wort zu verstehen, es schließt also das Lesen in sich. Die Sprachfertigkeit hingegen ist die Fähigkeit, eigene Gedanken und Gefühle mit klaren und bestimmten Worten mitzuteilen, sei es nun durch die mündliche Rede oder durch

Schriftzeichen, weshalb sie wieder das Schreiben in sich schließt.“ Diesem Ziele gerecht zu werden, empfiehlt Kellner eine Methode, deren wesentlichstes Verdienst er darin erblickt, daß sie „an den Lehrer als Menschen, an seinen Charakter, an seine Werdelust Forderungen stellt und daß sie allerdings mehr verlangt, als ein gewöhnlicher Geschäftsbetrieb um des lieben Brotes willen zu leisten vermag“ und die er folgendermaßen charakterisiert: „Der gesamte Unterricht gründet sich auf sorgfältig ausgewählte Musterstücke und Sätze, welche dem Schüler durch den passenden Inhalt und dessen Verständnis zum innersten geistigen Eigentum werden, zugleich aber auch eine objektive Haltung, Betrachtung und Verarbeitung zulassen. Diese Musterstücke und Mustersätze drängen mit Notwendigkeit von der bloßen Abstraktion zum lebendigen, frischen Verkehr mit der Sprache hin; denn der Inhalt findet durch die Form, die Form wieder durch den Inhalt Ausdruck, Verständnis und Beziehung. An diese Musterstücke, welche zum vollsten geistigen Besitztum des Schülers werden müssen, knüpfen sich die wichtigsten, für die praktische Tätigkeit des schriftlichen und mündlichen Gedankenausdruckes unentbehrlichen grammatischen und orthographischen Regeln, das Nötigste und Anwendbarste aus der Satzlehre, die Kenntnis einzelner Synonyme, insbesondere aber die Übungen im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke. Diese Normalstoffe, welche eigentlich das Lesebuch bieten soll, die aber auch ausgewählt und gegeben werden können, sind das Arbeitsfeld, aus welchem einerseits die Erkenntnis und Übung abgeleitet, auf welches sie anderseits wieder prüfend angewendet wird.“

Neben diesem rein analytischen Verfahren entwickelte sich die heuristische Methode, eigentlich eine Abänderung des ersteren, darin bestehend, daß dem Lesebuch wohl eine den gesamten Sprachunterricht beherrschende Stellung belassen wird, jedoch mit der Einschränkung, daß der Schüler die Formen der Sprache nicht unmittelbar an den Lesestücken, die ja doch in erster Linie dem sachlichen Interesse an der lebendigen Sprache zu dienen haben, anschaut, sondern an zusammenhängenden Sprachstücken, die der Lehrer mit Benützung des Lesestoffes derart ausarbeitet, daß nach und nach in einem gewissen Stufengange alle sprachlichen Erscheinungen zur Besprechung und Durchführung gelangen. So war es denn endlich gelungen, alle drei Ziele des Sprachunterrichts, das praktische, das formale und das sachliche, unter „Hegemonie des ersteren“ zu vereinigen.

Die praktische Durchführung zeigte aber immer wieder ein gewaltiges Überwiegen der Grammatik, so daß sich Stimmen erhoben, die mit Nachdruck darauf verwiesen, der Unterricht in der Sprachlehre sei nicht Selbstzweck, sondern bloß Mittel zum Zwecke, also Hilfsmittel zum richtigen Gebrauche der Muttersprache. So verweist Rein in seiner „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts“ darauf, daß die Entfaltung der Sprache nicht von der Sprachlehre abhängig sei, sondern von der Belebung, Kräftigung und Reinigung des Sprachgefühles durch Einführung in die lebendige Sprache selbst, in die besten Werke der Literatur, gegen welche wunderbar wirkenden Einflüsse die zwanzig oder hundert dürftigen grammatischen Sätze, mit denen man die Sprachbildung zu fördern sucht, kaum in Betracht kommen. Er fordert daher, daß die Grammatik nicht als selbständiger Unterrichtsgegenstand auftrete, sondern sich in den Dienst der mündlichen und schriftlichen Sprachübung stelle. Nach ihm soll daher die Grammatik in der Volksschule nur insoweit in Betracht kommen, als sie bei dem Sprachverständnis und der Sprachübung einem wirklichen Bedürfnisse entgegenkommt. Desgleichen tritt Dörpfeld für eine Beschränkung des grammatischen Stoffes auf das Allernotwendigste ein, wogegen er eine reichere Ausbeute der Onomatik empfiehlt, welche den Blick nicht wie die Grammatik auf das Äußere, die sprachlichen Formen, sondern lediglich nach innen auf den Sinn der Wörter und Wortverbindungen richten heißt. Und nun gar Hildebrand, der durch seine Schrift „Vom deutschen Sprachunterricht“ eine so lebhafte Bewegung unter den Schulmännern hervorgerufen hat. „Aber um Himmels willen“, so mahnt er, „nur keine philosophische Grammatik! Das ganze Gebäude einer Sprache mit einem Blicke vor sich zu sehen, das vermag selbst der größte

Philolog nicht, deutlich und im einzelnen sieht er immer nur eine Partie davon, an der er gerade arbeitet, ähnlich wie der Schieferdecker an einem Turme, und das kann im kleinen auch der Schüler sehen." Dann verlangt er, daß der Lehrer beim Lesen eine Einzelheit aufgreife und in ihrem nächsten Zusammenhang aufzeige, so daß das große grammatische Ganze partienweise nach und nach dem Schüler vor Augen tritt, ein Weg, der deshalb von großem Vorteil ist, weil er einerseits den Schüler nicht in abstrakte Regionen hinaufhebt, während er ihn anderseits den Reiz der reinen Formen ahnen, gleichsam vorschmecken läßt. Für Hildebrand hat demnach die Grammatik auch eine dienende Bedeutung; mit um so mehr Nachdruck fordert er aber ein liebevolles Eingehen auf das einzelne Wort, ein Sichversenken in den tieferen Sinn eines Ausdruckes, ein Zurückgehen auf die Grundbedeutung. Er meint mit Recht, daß alle Benennungen für geistige Zustände, Vorgänge, Äußerungen doch nur hergenommen sind von Namen für äußere, sinnfällige Dinge und Erscheinungen, und schließt daraus, daß man die abgeleitete und abstrakte Bedeutung um so schärfer und klarer erfassen müsse, je deutlicher und anschaulicher man vorher die ursprüngliche, konkrete Bedeutung sich zu eigen gemacht hat. Er findet ferner, daß jedes Wort nicht nur die Verkörperung einer bloßen Vorstellung in sich schließt, sondern daß jedem Ausdruck auch ein gewisser Gefühlsinhalt innewohnt. Darum fordert er, daß ein Wort nicht nur seiner verstandesmäßigen Bedeutung nach aufgefaßt werden dürfe, sondern auch samt seinem eigentümlichen Empfindungsinhalt dem geistigen Besitztum einverleibt werden müsse. Unser Denken und Sprechen geht ihm zu rasch; ein aufmerksames Verweilen beim einzelnen Ausdruck, ein sinniges Versenken darein strebt er an. Wenn die lernende Jugend in dieser Art und Weise die Werke hervorragender Geister in sich aufsaugt, also nicht nur ungefähre Eindrücke, sondern wenn sie sich einzelnen Gedanken und Stimmung aushauchenden Ausdrücken hingibt und so in der Betrachtungs- und Empfindungsweise eines hehren Dichters und Denkers heimisch wird, dann erst könne man von einer rechten Wirkung sprechen.

Das Wesen des Hildebrandschen Verfahrens besteht also darin, daß der Sprachunterricht mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm zu erfassen sucht. Durch diese Zielbestimmung wurde Hildebrand für die Methode des muttersprachlichen Unterrichts richtunggebend. Soll dieser in dem eben angegebenen Sinne seiner Aufgabe gerecht werden, dann muß er das Hauptaugenmerk auf die Pflege der mündlichen Sprache richten. Und seit Hildebrand den Satz ausgesprochen: „Das Hauptgewicht soll auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden", ist die stärkere Betonung der Lautsprache das Kennzeichen der modernen sprachmethodischen Werke geworden. Von den Schulmännern, die der mündlichen Sprachpflege grundlegende Bedeutung beimessen, ist in erster Linie Ernst Lüttge zu nennen, der die Frage, wie die einzelnen Zweige des Deutschunterrichts: Lesen, Rechtschreibung, Aufsatz und Grammatik in Verbindung zu bringen seien, damit bei aller Vielgestaltigkeit die Einheit der Sprachbildung gewahrt bleibe, auf die Weise zu lösen sucht, daß er die Lautsprache zu jenem „gemeinsamen Stamme" macht, aus dem sich alle Zweige des Deutschunterrichts herausentwickeln müssen, oder mit anderen Worten, daß er Lesen, Rechtschreiben, Aufsatz und Grammatik mit dem Sprechen, und zwar nicht nur hinsichtlich des Inhalts, sondern auch rücksichtlich der Form in organische Verbindung treten läßt. Damit diese naturgemäße Grundlage hinreichend gefestigt sei, um den „ganzen komplizierten Aufbau" der Sprachbildung zu tragen, ohne selbst darunter zusammenzubrechen, fordert er, daß der erste Sprachunterricht ausschließlich mündliche Sprachpflege sei und sich als nächstes Ziel vorsetze, das geistige Leben des Kindes recht innig an die Laute der Muttersprache zu knüpfen, das Ohr für ihre Klänge zu bilden und den Mund in ihrer Erzeugung geläufig zu machen. „Also das erste Schuljahr ohne Lesen und Schreiben", so lautet sein Diktum. Es wird Sache der Schule sein, zu dieser Forderung raschest Stellung zu nehmen; inwieweit sie durchdringen wird, ist vorerst nicht abzusehen, aber so viel muß rückhaltlos zugestanden werden, daß die mündliche Sprachbildung bis zu

einem gewissen Grade gefördert sein muß, ehe die schriftliche ihren Anfang nimmt. Ob der Elementarunterricht von heute sich von dieser Rücksicht leiten läßt, oder ob Grasers Ausspruch, es sei „ein unsinniges Verfahren, den Schüler bei seinem Eintritte in die Hallen menschlicher Kenntnisse mit toten Buchstaben zu bewillkommnen“, Berechtigung hat, soll weiter nicht untersucht werden; es genügt, darauf hinzuweisen, daß Lüttges Forderung psychologisch jedenfalls begründet ist. Das läßt hoffen, daß die Schule sich ihr nicht ganz wird verschließen können, jedenfalls zum Segen des Sprachunterrichts, dem dadurch ein solides Fundament geschaffen würde.

Der Unterricht im Sprechen (s. Sprech-und Redeübungen) — um zu unserer früheren Betrachtung zurückzukehren — erscheint somit als erste und wichtigste Aufgabe des Sprachunterrichts. Wie überall, so ist auch beim Sprechenlernen die Anschauung von großer Wichtigkeit; der Schüler muß für sein Sprechen ein Muster haben und ein solches bietet sich ihm in der Sprache des Lehrers. Diese muß dem Schüler in jeder Hinsicht vorbildlich sein, also nicht bloß nach der Seite der lautlichen und grammatisch-logischen Richtigkeit hin, sondern auch in Rücksicht auf den seelischen Gehalt. Damit sie aber wirksamer Anschauungsstoff werde, ist ein Angewöhnen des Schülerohres an den Lautgehalt der Muttersprache notwendig; dieses setzt planmäßige Gehörübungen voraus, die den Zweck haben, in dem Schüler die richtige Lautvorstellung zu erzeugen, d. h. ihm nicht nur die scharfe und präzise Artikulation jedes einzelnen Lautes und der Laute in ihrer Verbindung zu Silben und Wörtern, sondern auch den diesen zukommenden Klanggehalt zum Bewußtsein zu bringen. Daraus erwächst für den Lehrer die Pflicht, sich mit dem Studium der Lautphysiologie oder Phonetik (s. d.) zu befassen; erst wenn er selbst genau weiß, wie die Laute richtig und leicht hervorgebracht und zu wohlklingender Rede verbunden werden, kann er „die Sprachtechnik seiner Schüler bis ins einzelnste und kleinste ausbilden, so daß ihre Sprachorgane jeder lautlichen Schwierigkeit gewachsen sind“. Die einzelnen richtig artikulierten und mit dem ihnen eigentümlichen Klanggehalt ausgestatteten Laute bekommen ihren vollen Wert erst in der zusammenhängenden Rede, die das letzte Ziel der mündlichen Sprachpflege ist. Die Fähigkeit, zusammenhängend zu sprechen, ist aber nicht allein von der technischen Fertigkeit im Sprechen abhängig, sondern neben dieser zuvörderst von dem Gedankenvorrat, über den der Sprecher verfügt, und dann von dem Reichtum an Wortformen, die er zur Darstellung des Gedankeninhalts zu verwerten im stande ist. Sprachinhalt und Wortschatz sind die psychologischen Bedingungen des Sprechens. Hier ist der Angriffspunkt der Pflege der mündlichen Sprache: das Kind muß mit einem reichen Schatze von Vorstellungen ausgestattet werden, damit genugsam Material zur innerlichen Verarbeitung vorhanden sei, als deren Ergebnis das mit klarem Inhalt erfüllte Wort erscheint. Dieses Ausstatten mit dem für die jeweilige Unterrichtsstufe erforderlichen Vorrat an Vorstellungen besorgt der Anschauungs- und Sachunterricht. Das so herbeigeschaffte Material darf aber nicht tot liegen bleiben, denn erst die geistige Verarbeitung der erworbenen Vorstellungen bildet den Trieb zum Sprechen. Es ist daher notwendig, daß der Schüler veranlaßt werde, das Dargebotene nicht nur in seinen Einzelheiten zu erfassen, sondern auch diese mit anderen Vorstellungen in vielseitigste Beziehung zu bringen, zu denken. Dieses innerlich Suchen, Sammeln, Sichten und Zerlegen ist die nie versiegende Quelle einer inhaltsvollen Lautsprache und die beste Abwehr gegen den sich in unseren Schulen stetig breiter machenden Kram an Wortwissen. Das Eingehen auf die sprachliche Form wird sich aber umso rascher vollziehen, wenn der Schüler den Sprachinhalt nicht bloß verstandesmäßig aufzunehmen hat, sondern ihm auch von der Gefühlsseite näher treten kann, denn gerade jene Vorstellungen, durch die eine Erregung des Gefühles hervorgerufen wird, sind die wirksamsten; sie drängen förmlich „zur äußeren Darstellung im laut gesprochenen Worte“. Nur auf diese Weise läßt sich für eine gedeihliche Sprachpflege die einzig reelle Basis schaffen: die Fähigkeit zu sprechen, gegeben durch das klare Denken, und das Bedürfnis zu sprechen, geweckt durch das warme Fühlen. Die Betätigung der Sprachfähigkeit hängt aber,

wie schon oben erwähnt, auch von dem Wortvorrate ab, über den der Schüler gebietet. Daraus erwächst für die Schule als nächste Aufgabe, den Schüler stetig und in steigendem Verhältnisse mit neuen Ausdrücken und Wendungen bekannt zu machen. (S. mündlicher Gedankenausdruck.) Wenn auch im allgemeinen daran festzuhalten ist, daß Begriffe durch anschauliche Erkenntnis klar zu machen sind, so bringen es doch manche Wörter mit sich, daß zu ihrer inhaltlichen Erklärung die Etymologie herangezogen werden muß. Das Zurückführen des einen oder des anderen Ausdruckes auf eine dem Schüler bekannte Wurzelform trägt aber nicht nur zur Verdeutlichung des Gedankeninhalts bei, sondern bietet auch mancherlei Anregungen — besonders auf höheren Unterrichtsstufen — zur selbständigen Klärung des eigenen Wortschatzes und zum tieferen Eindringen in das Leben der Sprache. Gerade auf solche Belehrungen gehen die Schüler dankbar ein und darum ist die Bedeutungslehre, wie Paul Cauer sagt, „vielleicht derjenige Teil der Sprachwissenschaft, der am unmittelbarsten für die Schule fruchtbar gemacht werden kann; denn sie bietet kleine Probleme, an denen sich schon der jugendliche Geist mit Erfolg versucht, und wirft für das Verständnis der eigenen Sprache manchen erfreulichen Gewinn ab". Deshalb hat sich auch Hildebrand dahin ausgesprochen, „daß die Aufgabe, die Schüler das Verschieben der Bedeutung wichtiger Wörter, das sich im stillen fortwährend vollzieht, erkennen zu lehren, dem deutschen Unterricht überhaupt nicht zu ersparen ist". Ein so liebevolles Eindringen in das Leben unseres Wortschatzes erschließt dem Schüler auch das Verständnis für die bildliche Rede, für die vielen Gleichnisse, die uns in der Umgangssprache geläufig sind und durch deren Besprechung jene notwendige Brücke geschaffen wird, über welche hinweg der Lernende von der Volkssprache zu der edleren Form der Muttersprache, wie sie die Schule pflegt, unbemerkt, aber sicher gelangt. So geführt, wird der Schüler mit Hochachtung für seine Muttersprache erfüllt und dieses erwachende reine Gefühl macht es dem Lehrer leicht, den Schüler zur Erkenntnis zu bringen, daß unsere Sprache den ihr innewohnenden Zauber erst dann voll und ganz ausübt, wenn sie nicht bloß richtig, sondern auch schön gesprochen wird. Die Sprache erheischt sonach auch eine Pflege nach der ästhetischen Seite hin und wieder ist es Hildebrand, der dafür eintritt, daß der muttersprachliche Unterricht sich in den Dienst der ästhetischen Bildung zu stellen habe, indem er sagt: „Die eigene Sprache ist doch nebst Haltung und Kleidung das Nächste, woran jeder Kunstgefühl und Kunstsinn zeigen kann, ob und wie er sie hat oder nicht, und wenn unsere Zeit mit Recht auf die Ausbildung des angeborenen Kunstsinnes ein hohes Gewicht legt als notwendigen Durchgang zu den höheren, ja höchsten Zielen der Menschenbildung, so sollte man doch dabei mit dem Stoffe anfangen, welcher der allgemeinste ist für alle und für das Alltagsleben, und das ist die gesprochene Sprache, der erste und der beste Kunststoff, und den man leicht sogar als den wichtigsten und fruchtbarsten von allen darstellen könnte bei seiner engsten Beziehung zu dem Geistes- und Gemütsleben, wie sie enger und näher kein anderer Stoff hat und haben kann." Was die Schule in dieser Hinsicht vorzukehren hat, findet sich an anderer Stelle (s. ästhetische Bildung); gestattet sei aber die Bemerkung, daß gerade das Schöne in der Sprache dem Lehrer ein weites und unendlich fruchtbares Feld eröffnet, das er aber nicht etwa, wie dies heute vielfach, um nicht zu sagen meistens, geschieht, bloß bei der Interpretation poetischer Musterstücke zu kultivieren hat, sondern beim Sprechenlernen, also an der eigenen Sprache des Schülers. An dieser muß der Lernende unterscheiden lernen, was schön ist und was nicht, wie das eine Mal die Worte in angenehmer Klangfülle dahinfließen, während ein andermal entstandene Härten das Ohr verletzen. Auf diese Weise wird er empfänglich gemacht für den „süßen Wohllaut", der dem Dichterworte entquillt. So mannigfaltig auch die eben erörterten Übungen im Sprechen sind, so dürfen sie doch nicht ohne methodische Einheit bestehen; sie sollen hängenden Fäden gleichen, die, eine Zeit lang parallel laufend, schließlich doch zu einem Ganzen gewunden werden, dessen Gepräge um so fester ist, je fehlerloser die einzelnen Fäden gezogen wurden.

Diese auf dem Wege der Sprechübungen auf den einzelnen Unterrichtsstufen verschieden ausgebildete natürliche Sprachfähigkeit findet eine künstliche Erweiterung durch das Lesen. Dieses setzt den Schüler in den Stand, fremde Gedanken und Empfindungen entweder selbst zu erfassen oder sie anderen zum Verständnis und zum Gefühle zu bringen. Es ist daher ebenso wie das Sprechen einerseits ein Verstehen, anderseits ein Mitteilen, das nur dann seine volle Wirkung erzielt, wenn der Unterricht ebenso wie beim Sprechen sich nicht mit einem Erfassen des Inhalts begnügt, sondern ein tiefes Eindringen in den Geist der Darstellung anstrebt. Das setzt aber voraus, daß die Schüler immer wieder darauf hingewiesen werden, neben der richtigen Lautbewertung jedes einzelnen Schriftzeichens und der korrekten Verbindung der letzteren zu Silben, Wörtern und Sätzen auf ein fein nuanciertes Abstufen des Tones nach Stärke und Dauer, auf ein dem natürlichen Sprechen gemäßes, also nicht in sklavischer Abhängigkeit von den Satzzeichen stehendes Pausieren und auf den innigen Zusammenhang zwischen Betonung und seelischem Vorgang zu achten. Nur ein solches Lesen kann des Schülers Denken klären und sein Herz veredeln und ihn jenen hohen Sphären zuwenden, die ihn die Alltäglichkeit wohl nicht vergessen, sie ihm aber in einem schöneren Lichte erscheinen lassen.

Eine wichtige Rolle in der Ausbildung der Lautsprache kommt dem Memorieren zu, an dem der Sprachunterricht überdies ein sehr zweckmäßiges Mittel hat, das Gefühl für den Rhythmus zu wecken und die richtige Stimmentfaltung zu fördern. Zu einer richtigen Stimmentwicklung gehört vor allem ein feines Gefühl für das Tempo, das einzelnen Schülern vielfach abgeht, da sie sich, um sich bei dem Wettjagen guter Antworten hervorzutun, ein überstürzendes, undeutliches Sprechen angewöhnen, dem das Memorieren ein Gegengewicht bieten muß. Ein guter Memorierunterricht ist das beste Bindeglied zwischen Sprechen und Singen und eine Lehrkraft, die es dahin bringt, daß Kinder Liedertexte hübsch sprechen, wird es auch leicht erreichen, daß sich beim Gesang Ton und Wort in gleicher Weise entfalten.

Es ist von Wichtigkeit, daß die durch Sprechen und Lesen gepflegte „unbewußte" Sprachübung zu einer „bewußten" werde, mit anderen Worten, daß der Schüler jene Gesetze erkennt, denen die Sprache folgt, damit er sich jederzeit prüfen kann, ob seine Sprache von Fehlern frei ist. Dieses Mittel bietet ihm die Sprachlehre (s. d.); sie ist jener Zweig des Sprachunterrichts, der nach einer langen Periode tyrannischer Beherrschung des gesamten muttersprachlichen Unterrichts in der neuesten Zeit auf jenes bescheidene Gebiet beschränkt wurde, das ihm die Schule von allem Anfange hätte zuweisen sollen: dem Schüler die wenigen Gesetze zu sichern, deren Kenntnis dieser nicht entraten kann, wenn ihn sein Sprachgefühl über die Richtigkeit einer Sprachform im Zweifel läßt.

Wenn die Ausdrucksfähigkeit der Schüler durch das Sprechen und Lesen, denen sich die grammatische Belehrung unterstützend zur Seite stellt, so weit gediehen ist, daß jene den Zielen und Forderungen der jeweiligen Unterrichtsstufe entsprechend das ihnen vermittelte Wissen mündlich im Zusammenhang darzustellen vermögen, daß sie nicht bloß mit dem Munde sprechen, sondern daß auch Geist und Gemüt an der Arbeit teilhaben, dann kann die schriftliche Sprachbildung einsetzen und mit Erfolg weiterführen, was durch die Lautsprache geschaffen wurde. Da aber bei jeder schriftlichen Darstellung neben dem Inhalt auch auf das Äußere des geschriebenen Wortes geachtet werden muß, erscheint als eine weitere Vorbedingung der schriftlichen Sprachbildung das Rechtschreiben (s. d.), das seinerseits auch wieder in der Lautsprache fußen muß, indem es, gegründet auf die durch richtiges Sprechen und Hören vermittelte Lautvorstellung, das Kind zu der dieser entsprechenden Lautdarstellung führt, das Auge nur insoweit in Anspruch nehmend, als Lautbestand und Schreibweise miteinander nicht übereinstimmen. Wenn auch die gegenwärtige Rechtschreibung einen wesentlichen Fortschritt gegen früher bedeutet, so ist sie doch noch lange nicht frei von allen Willkürlichkeiten und es liegt ein Körnlein Wahrheit darin, wenn Hildebrand sagt, daß „die Wärme nicht aufkommen kann vor den Sorgen um die Orthographie", jene Wärme, deren der Schüler bedarf, wenn er darangeht, in einem Aufsatz (s. d.) die

Früchte seiner Bildung niederzulegen. Mit der Pflege des Stils erfüllt die Schule die zweite vornehmste Aufgabe der gesamten Sprachbildung: die Befähigung des Schülers, zum eigenen wie zum Verständnis anderer zusammenhängende Gedankenreihen durch die Schrift darzustellen. Dieses Ziel erreicht sie um so sicherer, je fester sie sich daran hält, daß nur die gesprochene lebendige Rede den toten Buchstaben mit Kraft und Leben erfüllt, daß nur die Sicherheit im gesprochenen Wort zur Sicherheit im Gebrauch der Feder führt, daß, wie Lüttge, den wir schon eingangs haben zu Worte kommen lassen, treffend sagt, der Gedanke, der geschrieben werden soll, erst im gesprochenen oder wenigstens vorgestellten Worte seine Prägung erhalten haben muß.

Die Aufgaben des Sprachunterrichts in der Volks- und Bürgerschule sind von bestimmendem Einflusse auf die Ausbildung der Lehramtszöglinge. Diese bezweckt, und zwar auf allen Gebieten des Unterrichts in der Muttersprache, zunächst sachliches Wissen und Können, dessen Vermittlung vorwiegend den ersten drei Jahrgängen obliegt, ferner didaktisches Wissen und Können, dessen Erwerbung schon in den ersten zwei Jahrgängen angebahnt werden muß, wenn auch der Schwerpunkt der Ausbildung nach der methodischen Seite in den dritten, bezw. in den vierten Jahrgang verlegt erscheint.

Soweit das sachliche Wissen und Können in Betracht kommt, steht auch in der Bildungsanstalt die mündliche Sprachbildung im Mittelpunkt des Sprachunterrichts; ihre wichtigste Aufgabe ist die Pflege der Erzählkunst. Als erste Voraussetzung für die Kunst des Erzählens betrachtet Dr. O. Frick „die allseitige Beherrschung des Erzählstoffes und das innerliche Mitdurchleben der in demselben berichteten Handlungen“. Ihm erscheint dabei folgender Weg der geradeste zu sein, den Stoff durchsichtig zu machen und zur Herrschaft über denselben zu gelangen:

„1. Man sucht zunächst in der Anschauung (Phantasie) ein allgemeines Bild der betreffenden Handlung in großen Zügen zu gewinnen. (Allgemeine Totalauffassung.)

2. Man faßt das Ganze nach seiner allgemeinsten Gliederung ins Auge.

3. Man sichtet es nach seinen einzelnen Elementen.

4. Man geht an die genaue prüfende Betrachtung des einzelnen.

5. Man entdeckt die inneren Beziehungen, welche die gefundenen einzelnen Elemente verknüpfen, und gelangt durch solche Vertiefung zu einem tieferen Verständnis.

6. Man gelangt endlich mit dem wachsenden Verständnis zu derjenigen innigen Teilnahme, in welcher man das in der Erzählung vorgeführte Leben an sich selbst erfährt und innerlich mit durchlebt.

7. Die geläuterte Totalauffassung, welche das Ergebnis dieses ganzen Ganges ist, fällt mit dem Heimischsein im Stoffe und mit derjenigen Beherrschung desselben zusammen, welche die oben angegebene erste Voraussetzung bei der Übung der Kunst des Erzählens ist.“

Dadurch tritt das Erzählen in innigste Beziehung mit der Lektüre, und zwar insoweit sich diese auf Lesestücke epischen Inhalts erstreckt; neben diesen liegt dem ersten und dem zweiten Jahrgange die Besprechung der lyrischen und didaktischen Musterstücke ob, während Epen und Dramen erst auf den nächsten beiden Stufen zur Behandlung gelangen. In den ersten zwei Jahrgängen trägt die Lektüre insofern einen vorbereitenden Charakter, als die nach Inhalt und Form besprochenen Musterstücke bei der zusammenfassenden Wiederholung nach Schriftstellern gruppiert werden. Auf diese Weise liefert sie ein willkommenes Material zur Erweiterung der chronologisch geordneten Anthologie, mit deren Behandlung sich der III., bezw. IV. Jahrgang zu befassen hat und die dem Zögling das Verständnis für die Bedeutung der hervorragendsten Schriftsteller erschließen soll, jedoch nicht in dem Sinne, daß sich der Unterricht in der Aufzählung biographischer Daten gefällt, sondern daß die Lernenden durch freudiges Genießen der dichterischen Schöpfungen deren künstlerischen Wert zu beurteilen und damit die Stellung des Dichters in der Literatur zu würdigen in die Lage kommen.

Aus dem reichen Materiale, das die Lektüre für die Kenntnis der Poetik liefert, muß sich der Zögling die typischen Vertreter der einzelnen Dichtungsgattungen (die großen bruchstückweise) im Wege des

Memorierens zum dauernden geistigen Eigentum machen. Parallel mit der Poetik geht gleichfalls im Anschluß an die Lektüre die Lehre von der Metrik, die nicht immer die verdiente Würdigung findet und die dort, wo sie eingehende Behandlung erfährt, noch immer zu sehr im Banne der antiken Metrik steht. Und doch muß der Unterricht von der Voraussetzung ausgehen, daß sie nicht wie diese eine Zeiteinheit als Maß hat, sondern die Tonstärke und den Tongrad. Infolgedessen kann sie kurze Silben als Haupt- und lange Silben als Nebensilben behandeln. Ein Wort, welches seiner Quantität nach ein Jambus, ein aufsteigender Versfuß ist, kann in der deutschen Metrik als fallender Versfuß behandelt werden. Es ist daher notwendig, daß der Zögling erkenne, die Rhythmik beruhe nicht in der Silbenquantität, sondern in der Taktgleichheit. Außerdem bietet die Lektüre die Anschauungsobjekte für den stilistischen Unterricht (s. Aufsatz). Bei der Ausbildung im Stil haben die oberen Jahrgänge das praktische Bedürfnis des künftigen Lehrers in Rücksicht zu ziehen; es müssen daher neben Aufsätzen, wie Erzählungen, erzählenden Beschreibungen, Beschreibungen, erzählenden Schilderungen, schildernden Erzählungen, Schilderungen, Briefen, Charakteristiken und Abhandlungen auch solche Darstellungsarten geübt werden, die dem Lehrer teils bei seiner unterrichtlichen Tätigkeit, teils bei seinem Verkehre mit den Behörden dienlich sind, beispielsweise Erzählungen in kindlichem Tone, Ansprachen, Reden, Referate, Berichte und Gutachten.

Ebenso wie in der Volksschule findet auch in der Bildungsanstalt die Wortbedeutungslehre einschließlich der Lehre vom Bilderschmuck unserer Sprache ausgebreitete Behandlung; sie ist neben der Gedankenanalyse der prosaischen und poetischen Musterstücke die Hauptdomäne des Sprachunterrichts; durch diese sollen die heranwachsenden Lehrer zu Pionieren des Wahren, Guten und Schönen, durch jene zu treuen Hütern des heiligsten nationalen Besitzstands, der Muttersprache, gemacht werden.

Hingegen kommt der grammatischen Belehrung auch in der Bildungsanstalt nur sekundäre Bedeutung zu. Im Interesse der methodischen Ausbildung muß auch hier unter Festhaltung der Scheidung von Wort- und Satzlehre der organisch-genetische Gang eingehalten werden, so zwar, daß im ersten Jahrgange der einfache Satz, im zweiten Jahrgange der mehrfache Satz behandelt wird; erst der dritte Jahrgang hat sich mit dem systematischen Aufbau zu beschäftigen, der vom Laute zu dem kunstvollen Gebilde der Periode aufsteigt, so unbemerkt in das Gebiet der Stilistik hinüberführend, die sich mit allen jenen Spracherscheinungen befaßt, die eine sinnfällige Beziehung nicht erkennen lassen. Wenn wir uns nunmehr der praktischen Ausbildung der Lehramtszöglinge zuwenden, so darf wohl mit Recht die Forderung erhoben werden, daß ihr von der ersten Unterrichtsstunde in der Bildungsanstalt an Rechnung zu tragen ist. Der Zögling muß an seinem Lehrer in jeder Hinsicht ein Vorbild für seine eigene lehramtliche Tätigkeit haben, so daß er im vierten Jahrgange, der die spezielle Methodik des Sprachunterrichts lehrt, die theoretischen Anleitungen nicht nur durch die beim Hospitieren im dritten Jahrgange gemachten Beobachtungen unterstützen kann, sondern sie auch in seiner Erinnerung durch den Unterrichtsbetrieb seines eigenen Lehrers illustriert sieht. Bei den praktischen Übungen ist wohl darauf zu achten, daß bei Probelektionen nur solche Themen gegeben werden, zu welchen die Zöglinge bei den Lehrversuchen schon analoge Aufgaben zu lösen in der Lage waren.

Wenn die Ausbildung der Lehramtszöglinge in dem eben angedeuteten Sinne unter steter Bedachtnahme auf die Bedürfnisse der Volksschule, die ja die Bedürfnisse des Volkes sind, geleitet wird, dann ist der Zweck des Sprachunterrichts, um dessentwillen dieser Unterrichtsgegenstand geworden ist, erreicht.

Literatur: Weise O., Dr., Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. — Behaghel Otto, Die deutsche Sprache. — Scherer Wilhelm, Geschichte der deutschen Sprache. — Rudolph G., Der Deutschunterricht. — Hildebrand Rudolf, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. — Lüttge Ernst, Die mündliche Sprachpflege als Grundlage eines einheitlichen Unterrichts in der Muttersprache. — Linde E., Die Muttersprache im Elementarunterricht. — Seyfert R., Gedankenausdruck und Lehrform im Lichte

der Lehrplanidee. — Grimm Wilhelm und Grimm Jakob, Deutsches Wörterbuch (bisher sind vollständig erschienen die Bände I, II, III, IV, 1. Abt., 1. und 2. Teil, und 2. Abt., V, VI, VII, VIII, IX, und X, 1, Abt.; weiter liegen vor vom XI. Band 3, vom XII. Band 6 und vom XIII. Band 4 Lieferungen. — Sanders D., *a*) Wörterbuch der deutschen Sprache, 3 Bände; *b*) Handwörterbuch der deutschen Sprache, 1 Band. — Kluge Friedrich, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. — Eberhard Joh. Aug., Synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache (16. Aufl. von O. Lyon). — Hetzel S., Wie der Deutsche spricht. Phraseologie der volkstümlichen Sprache. — Paul Hermann, Deutsches Wörterbuch. — Andresen Karl Gustav, Über deutsche Volksetymologie. — Waag Albert, Dr., Bedeutungsentwicklung unseres Wortschatzes. — Harden Franz, Werden und Wandern unserer Wörter. — Schrader Hermann, *a*) Der Bilderschmuck der deutschen Sprache, *b*) Aus dem Wundergarten der deutschen Sprache. — Lehmann August, Sprachliche Sünden der Gegenwart. — Palleske, Die Kunst des Vortrages. — Münch, Zur Würdigung der Deklamation. — Benedix R., Der mündliche Vortrag. Vgl. auch den Art. „Deutsche Sprache an höheren Lehranstalten".

Wien. *Hans Lichtenecker.*

Deutscher Sprachunterricht an höheren Lehranstalten. Geschichte des Deutschunterrichts. Die deutsche Sprache eroberte sich erst spät einen Platz im Lehrplan unserer höheren Schulen, denn die deutsche Grammatik und die deutsche Literaturgeschichte blieben bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts Stiefkinder der Philologie. Im Mittelalter hören wir eigentlich gar nichts von einem Versuche, einen bestimmten Standpunkt gegenüber den einzelnen sprachlichen und literarischen Erscheinungen zu gewinnen. Nur Karl der Große beschäftigte sich mit einer deutschen Grammatik und einige höfische Epiker, wie Gottfried von Straßburg und seine Nachfolger, suchten in allgemeinen Zügen die zeitgenössischen Werke zu charakterisieren. Das Schulwesen lag gänzlich in den Händen der Geistlichkeit, die den Hauptwert auf die Erlernung der lateinischen Sprache legte. Die deutsche Sprache wurde nur so weit gelehrt, als es der zukünftige Beruf des Zöglings erheischte. Erst im 16. Jahrhundert zeigte sich eine erhöhte Aufmerksamkeit für die Gesetze der Muttersprache. Das Interesse, welches die Humanisten für die Entwicklung der lateinischen, griechischen und hebräischen Sprache bewiesen, konnte nicht ohne Rückwirkung für das Deutsche bleiben. Man suchte zunächst nach dem Muster der herkömmlichen lateinischen Grammatiken die Regeln für die deutsche Syntax, Prosodik, Orthographie und schließlich auch für die Lehre von den Redeteilen zusammenzustellen. Diesem Bestreben verdanken die Werke eines Valentin Ickelsamer, Albert Ölinger, Laurentius Albertus und Johannes Clajus ihre Entstehung. Aber all die Reformen, die die Humanisten durchführten, brachten für den Deutschunterricht keinen wesentlichen Fortschritt. Wohl wurde auf der untersten Stufe die deutsche Sprache nach der lutherischen Bibel an der Hand der Grammatik des Clajus gelehrt, aber in den Oberklassen beschäftigte man sich ausschließlich mit den klassischen Sprachen. Selbst die fortschrittliche württembergische Schulordnung von 1559, die alle anderen zeitgenössischen Schulordnungen weit hinter sich läßt, macht in diesem Punkte keine Ausnahme. Ja, die bedeutendsten Lehranstalten der Zeit, wie das humanistische Gymnasium des Johannes Sturm n Straßburg, taten sogar die deutsche Sprache in Acht und Bann und untersagten ihren Schülern den Gebrauch der Muttersprache selbst außerhalb des Unterrichts. Auch in den Jesuitenschulen war das Deutschsprechen verpönt.

Keine nennenswerte Entschädigung für die Teilnahmslosigkeit, mit der man im 17. Jahrhundert auf den höheren Schulen dem Deutschen begegnete, boten die von Rudolf Agricola empfohlenen schriftlichen Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche, die nur zu dem Zwecke vorgenommen wurden, um Material für Rückübersetzungen ins Lateinische zu gewinnen. Für die Bekanntschaft mit der heimischen Literatur leistete dagegen das Singen deutscher Kirchenlieder und die Aufführung deutscher Schulkomödien (s. Schultheater) immerhin etwas.

Im 17. Jahrhundert erfuhr das einseitige Bildungsideal der Humanisten, das den

Sinn für die Muttersprache zu vernichten drohte, eine Einschränkung. Während man im 16. Jahrhundert mit den Dichtern des klassischen Altertums in lateinischer und griechischer Sprache zu wetteifern suchte, dichtete man seit Beginn des 17. Jahrhunderts auch in deutscher Sprache nach dem Muster der Griechen und Römer. In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts errangen die in deutscher Sprache abgefaßten Literaturwerke allmählich das Übergewicht über die neulateinischen. Diesen wichtigen Fortschritt verdanken wir dem Auftreten einzelner hervorragender Männer (Opitz) und der Tätigkeit der Sprachgesellschaften (Palmenorden). In dieser Zeit machte auch die wissenschaftliche Erforschung der deutschen Sprache einen Fortschritt. Wir finden neben solchen Büchern, die bloß dem praktischen Bedürfnis Rechnung tragen, andere, welche bereits historisch-antiquarisches Interesse zeigen. Dieser Fortschritt ging von den englischen und holländischen Grammatikern aus und knüpft sich in Deutschland an die Namen eines Schottel, Leibniz und Morhof. Das erhöhte Interteresse an der Muttersprache machte sich bald auf pädagogischem Gebiete fühlbar. Wolfgang Ratichius (1571 bis 1635) (s. d.) der von dem Fürsten Ludwig von Anhalt, einem der hervorragendsten Mitglieder des Palmenordens, als Rektor an die Schule in Köthen berufen worden war, vertrat den Grundsatz, daß alles Lernen mit der Muttersprache beginnen müsse. Er verlangte von den Lehrern, daß sie auf genaue und deutliche Aussprache Gewicht legen und die Knaben im Nacherzählen üben. Mit dem Lateinunterricht dürfe man aber erst beginnen, wenn die Grammatik der deutschen Sprache den Schülern in ihren Grundzügen bekannt sei. Ähnliche Gedanken verfolgt Johann Amos Comenius (1592 bis 1670) (s. d.). Auch er betrachtete die Muttersprache als die Grundlage jeder sprachlichen Unterweisung und empfahl, in den Grammatiken der fremden Sprachen nur die Abweichungen von dem Gebrauche der Muttersprache genauer zu behandeln. Die von Ratichius und Comenius vertretenen Forderungen betreffs des deutschen Sprachunterrichts finden zunächst praktische Verwertung in den sogenannten Ritterakademien (s. d.), welche junge Adelige zu weltgewandten Menschen erziehen sollten. Aber auch die Gymnasien änderten allmählich ihre Stellung zur Muttersprache; der Unterricht wurde in den Unterklassen in sämtlichen Gegenständen in deutscher Sprache erteilt, die lateinischen Schulkomödien wurden allgemein durch deutsche Stücke ersetzt. Ab und zu wurden auch stilistische Übungen in der Muttersprache vorgenommen und die Schüler im Abfassen deutscher Briefe und Geschäftsaufsätze unterwiesen.

m 18. Jahrhundert machte der deutsche Unterricht weitere Fortschritte. In den Frankeschen Stiftungen in Halle a. d. Saale fand eine innerliche Angliederung dieses Gegenstands an die übrigen Unterrichtsfächer statt. Hier wurde seit dem Jahre 1721 eine Stunde in der Woche auf Übungen im Briefschreiben und auf deutsche Poesie verwendet. Außerdem wurden Übungen im rednerischen Ausdruck vorgenommen. Die Absicht dieses Unterrichts gipfelte darin, daß beim Abgang von der Lehranstalt jeder Schüler eine geschickte Rede, einen wohlgesetzten Brief und ein gutes Carmen machen könne. Am Braunschweiger Karolinum wurde seit 1745 neben den Stilübungen deutsche Grammatik und Literatur betrieben.

In der Zeit Maria Theresias und Friedrichs des Großen fand der deutsche Aufsatz immer mehr Berücksichtigung. Man stellte die Verbindung zwischen den Stilübungen und den anderen Unterrichtsfächern her und suchte die Schüler zur selbständigen Darstellung ihrer Gedanken anzuleiten. Auch das Studium der deutschen Grammatik und die Lektüre deutscher Musterstücke wurde betrieben; aber man legte dieser Seite des Unterrichts keine besondere Wichtigkeit bei.

Eine gründliche Neugestaltung des deutschen Unterrichts brachte erst das 19. Jahrhundert. Der großartige Aufschwung der germanistischen Studien in der Zeit der Romantik kam allerdings den Schulen nicht unmittelbar zu gute. Denn der eigentliche Begründer der deutschen Philologie, Jakob Grimm, sprach sich in der Einleitung zu seiner Grammatik gegen den Unterricht in der Muttersprache aus, weil er von ihm eine Störung der freien Entfaltung unseres Sprachvermögens befürchtete, und auch

andere hervorragende Forscher traten ihm bei. Den wahren Grund für die ablehnende Haltung, welche die Schöpfer der germanischen Philologie gegen den deutschen Sprachunterricht einnahmen, bildete wohl die Methode, die im grammatischen Unterricht bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts üblich war. Die Lehrbücher dieser Zeit fußten eben noch immer auf den Schriften Gottscheds und Adelungs, die als einseitige Rationalisten ihre Aufmerksamkeit nur der zeitgenössischen Sprache zugewandt hatten und nur in der Meißner Mundart das ideale Deutsch erblicken wollten; sie sahen deshalb auf die Sprache der vergangenen Zeit geringschätzig herab, ließen sie nicht als vollwertig gelten, sondern erklärten sie für ungeschlacht und roh. Ihre Sprachlehre bestand daher nur aus einem bunten Gemisch von Regeln und Ausnahmen, das für den Forscher, der sich das Leben derSprache zu seinemStudium machte, nicht minder abschreckend war als für den Lernenden. Karl Ferdinand Becker brachte den deutschen Sprachunterricht auf einen neuen Irrweg. Er wollte durch den Unterricht ein vollkommenes Verständnis für die Muttersprache schaffen und empfahl deshalb, die Sprachübungen zu Denkübungen umzugestalten und den Schülern die wichtigsten logischen Kategorien mit Hilfe der Grammatik beizubringen. Durch diese philosophische Methode wurde kein Fortschritt erzielt, sondern der Grammatikunterricht der Jugend nur verleidet.

Einen völligen Bruch mit der Vergangenheit und einen wichtigen Schritt zum Besseren bedeutete das Buch „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch von Robert Heinrich Hiecke. 1842“. Während man sich bisher hauptsächlich mit der grammatischen Seite des Unterrichts beschäftigt hatte, wies Hiecke mit Recht darauf hin, daß die Schüler durch den korrekten Gebrauch der Muttersprache in allen Unterrichtsfächern hinlänglich im mündlichen und schriftlichen Ausdruck geübt werden und daß deshalb ein besonderer Grammatikunterricht nach Art der fremden Sprachen im Deutschen überflüssig sei. Dagegen dringt Hiecke darauf, daß eine „gehaltvolle und eindringende“ Lektüre den Mittelpunkt des Deutschunterrichts bilde. Schon früher hatte er ein deutsches Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen der Gymnasien herausgegeben. In seinem theoretischen Werke entwickelt er nun die Grundsätze für die Interpretation der poetischen und prosaischen Musterstücke. Er will nicht nur die einzelnen sachlichen und sprachlichen Schwierigkeiten wegräumen, sondern auch die Haupt- und Nebengedanken nachweisen, eine klare Einsicht in die Gliederung vermitteln, die Art der Darstellung, die Absichten des Schriftstellers beleuchten und durch Vergleichung des einzelnen Lesestückes mit anderen bereits bekannten Stücken den Schüler selbst die allgemeinen Gesetze finden lassen. Hiecke geht aber noch weiter. Der Gymnasiast soll sich aus den ihm mitgeteilten Proben auch ein Urteil über die Wahrheit des Pathos der einzelnen Schriftsteller schaffen und in Aufsätzen ihre Eigenart beleuchten.

Ebenso hohe Ziele wie für die Erklärung der dichterischen Werke stellte Hiecke für die Literaturgeschichte und für die Grammatik. Er will seinen Schülern das Wichtigste von dem mitteilen, was uns Grimms Forschungen auf dem Gebiete der altdeutschen Sprache erschlossen haben. Durch Hiecke war der Deutschunterricht zu der ihm gebührenden Stellung gelangt. Gewisse Einseitigkeiten und Verstiegenheiten fanden durch Karl v. Raumer ihre Korrektur, der das von Hiecke gesteckte Ziel für zu hoch erklärte und auch von der zu weitgehenden Erklärung der Dichtungswerke nichts wissen wollte. Den Schriften dieser beiden Männer folgte eine umfassende Literatur, die schließlich zu der gegenwärtigen Organisation des Deutschunterrichts auf den Mittelschulen führte. Aus der großen Zahl der einschlägigen Schriften verdienen Laas, Der deutsche Unterricht 1872, und Lehmann, Der deutsche Unterricht 1890, besondere Hervorhebung. Namentlich das letztgenannte Buch hat die Ziele und Wege des Deutschunterrichts klarer und deutlicher gewiesen als alle seine Vorgänger.

Ziel und Methode des Deutschunterrichts. Als Ziel des deutschen Unterrichts bezeichnen die gegenwärtigen Lehrpläne in den einzelnen Staaten mit deutscher Bevölkerung Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache, Bekanntschaft mit den hervorragendsten Meisterwerken der deutschen

Literatur und Kenntnis der bedeutendsten Epochen der Geschichte unseres Schrifttums. Zur Erreichung dieses Zieles dienen grammatische Unterweisungen, die Lektüre poetischer und prosaischer Musterstücke und Übungen im schriftlichen und mündlichen Gedankenausdruck.

Die deutsche Grammatik. Der Unterricht in der deutschen Grammatik soll im Verein mit der Lektüre mustergültiger Lesestücke die Sicherheit in der korrekten Anwendung der Muttersprache fördern und dem Lernenden eine klare Einsicht in das Wesen der sprachlichen Ausdrucksmittel eröffnen. Da demnach der Grammatikunterricht einem praktischen Ziele dient, das die höheren Schulen schon in den ersten Jahrgängen erreichen wollen, wird er in allen Staaten mit deutscher Bevölkerung vornehmlich in den Unterklassen betrieben. Zumeist zerfällt er in zwei Stufen, in eine elementare und eine systematische.

Auf der elementaren Stufe muß der Schüler mit den regelmäßigen Erscheinungen der Formenlehre, der Syntax des einfachen Satzes und den wichtigsten Formen der Satzverbindung und des Satzgefüges vertraut werden. Dem Unterricht soll wohl ein Lehrbuch zu Grunde liegen, damit die Schüler des mißlichen Nachschreibens enthoben sind; aber der Lehrer darf nicht den grammatischen Leitfaden einfach paragraphenweise durchnehmen, sondern er wird den Lehrgang dem jeweiligen Bedürfnisse seiner Klasse anpassen. So nötigt nicht nur die Rücksicht auf den gleichzeitigen Betrieb der fremden Sprachen, sondern auch manche Eigentümlichkeit der Mundart des Schulortes zu Abweichungen von der Reihenfolge der Grammatik. Die Methode des Unterrichts ist auf dieser Stufe durchwegs induktiv. Der Lehrer läßt zu Beginn der Stunde eine Reihe von Sätzen auf die Tafel schreiben und leitet die Schüler an, aus den Beispielen die Regel zu gewinnen. Hierauf gibt er selbst der Regel eine entsprechende, von dem Wortlaut des Lehrbuches möglichst wenig abweichende Fassung und läßt sie von mehreren Schülern wiederholen. Dann werden die Bücher geöffnet und der einschlägige Abschnitt der Grammatik gelesen und erklärt. Am Schlusse der Stunde haben die Schüler selbst Beispiele für die Regel zu bilden und zur Befestigung des Erlernten für die nächste Stunde neue Beispiele aus der Schullektüre oder aus dem Gebiete anderer Unterrichtsgegenstände zu suchen. Der Lehrer muß sich bei diesem Unterrichtsbetrieb stets gegenwärtig halten, daß er nicht eine fremde Sprache, sondern die Muttersprache lehrt, deren Formen den Schülern praktisch längst geläufig sind. Er darf daher, ohne das Interesse für seinen Gegenstand zu töten, nicht alle Kunstmittel des fremdsprachlichen Unterrichts ohne weiteres auch auf das Deutsche übertragen. So wäre z. B. das Deklinieren und Konjugieren im Chore, das im Latein- und Griechischunterricht so schöne Früchte zeitigt, im Deutschen zumeist eine nutzlose Zeitvergeudung; denn hier handelt es sich in der Regel nicht um Einprägung der Sprachformen, sondern um die Einsicht in ihre Bildungsweise und ihre Bedeutung. Besondere Beachtung muß der Lehrer des Deutschen schon beim Elementarunterricht der Mundart seiner Schüler schenken. Da die Zöglinge der höheren Schulen zum korrekten Gebrauch der deutschen Gemeinsprache erzogen werden sollen, bedürfen die Punkte der Grammatik, in denen der Dialekt des Schulortes von der Schriftsprache abweicht, einer genaueren Durchübung als die Fälle, in denen zwischen der Umgangssprache und der neuhochdeutschen Gemeinsprache Übereinstimmung besteht. Hier werden die Schüler infolge ihres natürlichen Sprachgefühles ohne Schwierigkeit das Richtige treffen, dort wird erst eine planmäßige und lang anhaltende Übung zum dialektfreien Ausdruck befähigen. Da die Grammatik naturgemäß nur auf die allgemeinsten dialektischen Eigentümlichkeiten Rücksicht nehmen kann, wird es Pflicht des Lehrers sein, sich mit der Mundart seines Dienstortes so rasch als möglich vertraut zu machen. Erst wenn er selbst die Klippen kennt, welche die Sicherheit im fehlerlosen Gebrauch der Schriftsprache gefährden, wird er ohne übermäßige Opfer an Zeit und Mühe das Ziel des Unterrichts erreichen. So wichtig es aber auch ist, die Schüler zur Vermeidung der mundartlichen Besonderheiten in der Schrift und bei der Besprechung aller Fragen des höheren geistigen Lebens anzuleiten, so darf doch der Deutschlehrer dem Schüler nicht die Freude an der Umgangssprache vergällen, die er von Jugend auf geübt hat und die ein

Stück seines Wesens bildet; er soll deshalb dialektische Eigentümlichkeiten nicht als Fehler hinstellen, sondern als Abweichungen bezeichnen, deren geschichtliche Berechtigung auch dem Schüler der untersten Klassen durch gelegentliche Bemerkungen anläßlich der Lektüre ab und zu klar gemacht werden kann.

Der systematische Unterricht in der deutschen Grammatik erstreckt sich über das gesamte Gebiet der Formenlehre und Syntax. Er setzt zunächst mit einer Wiederholung des auf der Elementarstufe Erlernten ein und fügt zu den regelmäßigen Typen auch die sogenannten unregelmäßigen und schwankenden Formen hinzu. Mit Hilfe einzelner Beobachtungen, die bei der Lektüre gemacht wurden, und mit Heranziehung mundartlicher Eigentümlichkeiten gelingt es in den meisten Fällen, die sogenannten anomalen Erscheinungen als Reste älteren Sprachgutes erkennen zu lassen und dann wieder zur Erklärung anderer Fälle zu benützen. So werden z. B. die in der poetischen Sprache enthaltenen Formen „auf der Heiden", „an der Seiten", „in der Erden" zu der Erkenntnis hinleiten, daß viele Feminina, die heute in allen Fällen des Singulars dieselbe Form wie im Nominativ aufweisen, in der älteren Zeit im Genetiv und Dativ ein „n" annahmen. Auf Grund dieser Tatsache werden dann die Schüler auch Zusammensetzungen wie Frauenkirche, Sonnenschein, Brückengasse u. s. w. leicht in ihrer eigentlichen Bedeutung erfassen. In der Syntax wird an die Wiederholung des einfachen Satzes die ausführliche Lehre vom zusammengesetzten Satze am besten in der Weise angeschlossen, daß man gleich bei jedem einzelnen Satzteile zeigt, daß an seine Stelle auch eine Satzbestimmung oder ein Nebensatz treten kann. Ebensowenig wie in der Formenlehre darf sich hier der Lehrer damit begnügen, daß der Schüler die einzelnen Nebensätze richtig erkennt, unter den abstrakten Gattungsbegriff einordnet oder alle Konjunktionen mechanisch aufzählt, die zur Anknüpfung einer bestimmten Gruppe von Nebensätzen an den Hauptsatz dienen. Die Hauptaufgabe liegt vielmehr darin, dem Lernenden die innere Beziehung zwischen den Teilen eines Satzgefüges zum Bewußtsein zu bringen. Sehr förderlich für die Einsicht in das gegenseitige Verhältnis der Teile eines zusammengesetzten Satzes ist der Nachweis, daß das Satzgefüge aus der Satzverbindung hervorgegangen ist und daß die Konjunktionen zum großen Teil ursprünglich eine andere Bedeutung gehabt haben. Kein Deutschlehrer verzichte darauf, dem Schüler die Herkunft der Konjunktionen „daß" (= Akk. Sg. des Demonstrativpronomens), weil (Akk. von Weile, deutlich zu erkennen in dem gleichbedeutenden „derweil", z. B. „Will mir die Hand noch reichen, derweil ich eben lad'"), nachdem (= nach dem) klarzumachen oder ihnen zu zeigen, daß die Konditional- und Konzessivsätze mit invertierter Wortstellung, z. B. „Und fragst du nach den Riesen, du findest sie nicht mehr," „Mag Zeit und Welt vergehn, ich bleibe treu" aus Fragesätzen hervorgegangen sind. Die Methode bei der systematischen Behandlung der deutschen Grammatik kann sich bei besonders schwierigen Partien mit dem für die Elementarstufe charakterisierten Lehrverfahren decken. Wo aber die wichtigsten Gesetze den Schülern noch von der Elementarstufe her geläufig sind, kann der Lehrer ohne Schaden für den Erfolg deduktiv vorgehen. Oft wird er durch Verbindung des induktiven Verfahrens mit dem deduktiven seinen Zweck am besten erreichen.

Wenn der bisher besprochene Unterricht in der deutschen Grammatik sprachgeschichtlicher Bemerkungen nicht entraten konnte, um ein tieferes Verständnis einiger Wortformen oder gewisser syntaktischer Ausdrucksmittel zu erzielen, so müssen beim Unterricht in der Wortbildungslehre die Ergebnisse der historischen Sprachbetrachtung in erhöhterem Maße herangezogen werden. Allerdings darf sich der Lehrer auch hier durch seine persönliche Vorliebe für die historische Grammatik nicht verleiten lassen, von seinem Wissensschatze mehr mitzuteilen, als der unmittelbare Gegenstand seines Unterrichts notwendig erheischt; aber die Ableitung der wichtigsten Gesetze des Lautwandels muß wohl der Lehre von der Wortbildung vorangehen, wenn die verschiedenen Formen mancher Suffixe nicht unverstanden bleiben sollen. Der Unterricht geht auch hier wieder von Beispielen aus; es werden z. B. möglichst viele Substantiva auf die Tafel geschrieben, die mit demselben Suffix ge-

bildet sind; dann wird festgestellt, welche Bedeutung in jedem einzelnen Falle das Suffix dem Wortstamm verleiht; hierauf werden die verschiedenen Bedeutungen des Suffixes, wenn möglich nach ihrer geschichtlichen Abfolge, geordnet.

Eine Erweiterung erfahren die gelegentlich erworbenen sprachgeschichtlichen Kenntnisse in den Oberklassen durch die Lektüre mittelhochdeutscher Dichtungen. Zwar bildet hier nicht die sprachliche Gestalt, sondern der Inhalt und die Form der Dichtungen des und 13. Jahrhunderts den eigentlichen Gegenstand des Interesses; aber mit der Lektüre findet eine Reihe von Sprachformen in das Bewußtsein des Schülers Eingang, die im Verein mit den ihm geläufigen Dialektformen die Hauptgesetze der Sprachentwicklung erkennen lassen. Über diese bescheidenen Grenzen darf aber der Unterricht nicht hinausgehen, ohne wichtigere Ziele zu gefährden; denn ein systematischer Unterricht in der historischen Grammatik ist Aufgabe der Hochschule, nicht der Mittelschule. Noch größere Vorsicht als bei der Mitteilung der Ergebnisse der sprachgeschichtlichen Forschung ist bei der gelegentlichen Behandlung sprachphilosophischer Fragen geboten. Da die meisten Probleme dieser Ar heute noch nicht zu entsprechender Klarheit gebracht sind und die wenigen allgemein anerkannten Prinzipien nur bei dem auf volles Verständnis rechnen können, der sich die Resultate der historischen Sprachbetrachtung zu eigen gemacht hat, wird die höhere Schule jedes nähere Eingehen auf dieses schwierige und viel umstrittene Gebiet vermeiden. Nur bei der Erklärung einzelner ungewöhnlicher Sprachformen, welche die Lektüre bietet, und beim psychologischen Unterricht wird man auf einige wichtige Kräfte der Sprachbildung, wie die Analogie, Bedeutungsdifferenzierung und Isolierung hinweisen dürfen.

Die Lektüre. Den wichtigsten Bestandteil des Deutschunterrichts bildet auf allen Stufen der höheren Schule die Lektüre mustergültiger poetischer Werke, die nicht bloß das sprachliche und stilistische Können der Jugend fördern, sondern auch durch ihren Inhalt auf das Gemüt bildend einwirken. Der Lesestoff wird fast ausschließlich dem deutschen Schrifttum entnommen; von fremden Literaturen findet nur die klassische Dichtung des Altertums und das Drama Shakespeares einige Berücksichtigung. An Schulen, welche die alten Sprachen lehren, empfiehlt es sich, die Erzählungen griechischer und römischer Sagen auf das Mindestmaß zu beschränken, um das Interesse der Schüler am philologischen Unterricht nicht zu schwächen und unnütze und zeitraubende Wiederholungen zu vermeiden; auf die Lektüre von Übersetzungen griechischer und römischer Dichter verzichtet man in Gymnasien am besten ganz, weil die Schüler im Latein- und Griechischunterricht ausreichende Proben im Original kennen lernen. An lateinlosen Schulen erheischt dagegen die Literatur der Griechen und Römer infolge ihres unvergleichlichen Bildungsgehalts besondere Beachtung. Der Deutschunterricht muß hier nicht nur den reichen Sagenschatz des Altertums vermitteln, sondern auch den Schülern einzelne hervorragende Erscheinungen der griechischen und römischen Literatur, wie Homer und Sophokles in Übersetzungsproben nahebringen. In den obersten Klassen aller höheren Schulen mag ein oder das andere Drama Shakespeares in der Schlegelschen Übersetzung gelesen werden, die den großen britischen Dramatiker zu einem der unsrigen gemacht hat. Von diesen Ausnahmen abgesehen, soll man auf die Heranziehung fremder Literaturen ganz verzichten; denn das deutsche Schrifttum bietet so viel wertvollen Lesestoff, daß man auf der höheren Schule nur einen geringen Teil der Werke durcharbeiten kann, die man wegen ihres geistigen Gehalts und ihrer vollendeten Form heranziehen möchte. Bei der Auswahl der Lesestücke gebührt der klassischen Dichtung der neuhochdeutschen Zeit, also den Werken Goethes und Schillers, der Vorzug. Neben ihnen soll auch die mittelalterliche Dichtung auf der Unterstufe in Nacherzählungen und Übertragungen, auf der Oberstufe im Originale den Schülern erschlossen werden. Endlich verdient auch die Dichtung der nachklassischen Zeit im 20. Jahrhundert eingehende Berücksichtigung. Mit der Gepflogenheit, im Unterricht die deutsche Literatur nur bis Goethes Tod zu behandeln, müssen unsere höheren Schulen brechen, wenn sie sich nicht dem berechtigten Vorwurf der Rückständigkeit aussetzen wollen. Es ist jedenfalls besser, die Proben

aus der vorklassischen Zeit des 18. Jahrhunderts einzuschränken und auf die Lektüre Hagedorns, Hallers, E. v. Kleists zu verzichten, die unserer heutigen Sinnesart und Lebensauffassung nicht mehr entsprechen, als den Versuch ganz zu unterlassen, den Schülern die Dichtung der Gegenwart zu erschließen. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen auf allen Stufen des Unterrichts die Dichter des 19. Jahrhunderts in reichlicherem Maße herangezogen werden, als es bisher üblich war. Da die Lektüre auf das Gemüt der Schüler veredelnd einwirken soll, müssen wir bei der Auswahl des Lesestoffes neben dem ästhetischen Wert auch den ethischen Gehalt der Lektüre beachten. Die Lesestücke sollen durch ihren edlen Grundcharakter die sittliche Bildung der Jugend fördern und in ihr Herz die Liebe zum Guten und Schönen pflanzen; es ist aber durchaus nicht notwendig, daß sie einen bestimmten moralischen Satz beleuchten oder in bewußter Absicht einem moralischen Zweck zustreben; denn Erzählungen mit moralisierender Tendenz verfehlen ihren Zweck gewöhnlich ganz, weil die Schüler nur zu bald die Absicht des Verfassers merken, sich durch sie abgestoßen fühlen und die Dichtung nicht mehr frei auf sich wirken lassen. Es empfiehlt sich deshalb, das Hauptgewicht nicht auf den sittlichen Zweck der Lektüre zu legen, sondern sich stets dessen bewußt zu bleiben, daß der sittliche Erfolg die Hauptsache ist. Daß die Lesestücke nichts enthalten dürfen, was in ethischer Hinsicht bedenklich erscheint, ist selbstverständlich; auch sinnlich freie Schilderungen soll man selbst in den Oberklassen so viel als möglich von der Lektüre ausschließen. Doch empfiehlt es sich mehr, Werke mit anstößigen Stellen nicht zu lesen, als auffällige Streichungen und Änderungen an dem Text vorzunehmen. Denn gegen dieses Verfahren lassen sich nicht nur vom philologischen, sondern auch vom pädagogischen Standpunkt schwere Bedenken erheben, weil die Schüler der oberen Klassen Willkürlichkeiten in der Textgestaltung zumeist bemerken, die übergangenen Partien in einer Gesamtausgabe nachschlagen und sich dann erst recht ihrer Anstößigkeit bewußt werden. Noch schlimmer ist es, wenn Verfasser von Lesebüchern und Herausgeber von Schulausgaben in übermäßiger Prüderie Stellen verändern, an denen ein unverdorbenes Gemüt überhaupt nichts Anstößiges zu entdecken vermag, und Werke, wie Goethes Hermann und Dorothea oder Iphigenie auf Tauris, dem Schüler nicht mehr in unveränderter Textgestalt zu bieten wagen. Auch hier entgehen die Textverstümmelungen dem scharfen Auge des Schülers nicht und lassen ihm manches indezent erscheinen, worüber er sonst ruhig hinweggegangen wäre.

Die gleiche Vorsicht wie bei der Berücksichtigung des ethischen Gehalts der Lektüre ist bei der Aufnahme von Lesestücken geboten, welche zur Pflege des patriotischen Sinnes beitragen sollen. An sich ist es ja eine völlig berechtigte Forderung, daß der besondere Charakter des Heimatlands und seiner Bewohner, seine Geschichte und die Ruhmestaten seiner großen Männer und Herrscher im Lesestoff zur Geltung kommen. Denn die im Herzen der Schüler wurzelnde Liebe zum heimatlichen Boden wird durch Erzählungen aus der Vergangenheit des engeren Vaterlands zweifellos eine Stärkung erfahren und der Lehrer würde sich an der seiner Leitung anvertrauten Jugend versündigen, wenn er sich diese Förderung der Vaterlandsliebe nicht angelegen sein ließe. Nur kann hier der Übereifer, der jede politische oder literarische Tat der eigenen Landsleute als besonders bedeutend hinstellt, leicht schädlich wirken. Denn durch die unberechtigte Verherrlichung von Größen dritten oder vierten Ranges wird das Vertrauen des Schülers in die Objektivität und Wahrheitsliebe des Lehrers erschüttert und eine der wichtigsten Grundlagen des erziehenden Unterrichts gefährdet. Es empfiehlt sich deshalb, nur hervorragende literarische Erscheinungen des engeren Heimatlands zu berücksichtigen und Dichtungen zurückzustellen, die im Schüler den Argwohn erwecken könnten, daß sie ihm nicht wegen ihres inneren Wertes, sondern nur wegen ihres Zusammenhanges mit der heimischen Geschichte und wegen der Zugehörigkeit des Dichters zu seinem Volksstamm vorgeführt wurden.

Bei der Verteilung des Lesestoffes auf die einzelnen Jahrgänge muß die Fassungskraft und das Interesse der entsprechenden Altersstufe berücksichtigt werden.

In den untersten Klassen muß das Lesebuch eine reiche Auswahl von Märchen, Sagen und geschichtlichen Anekdoten bieten. Die Sammlungen der Gebrüder Grimm, das Märchenbuch Bechsteins und Hebels Schatzkästlein sind eine schier unerschöpfliche Quelle passenden Lesestoffes von nie versagender Wirkung. Auch Stücke geschichtlichen, geographischen und naturgeschichtlichen Inhalts können unbedenklich gelesen werden, wenn ihre künstlerische Form die Gewähr bietet, daß sie nicht bloß das Wissen des Schülers vertiefen, sondern auch sein Gemüt veredeln, seine Einbildungskraft beleben und sein Stilgefühl schärfen werden. Die Bedenken, welche Theodor Vogt in seiner Schrift „Der Enzyklopädismus und die Lesebücher" (Wien 1878) gegen diese Gruppe des Lesestoffes geäußert hat, behielten wohl nur dann ihre Geltung, wenn der Unterricht in Verkennung seines eigentlichen Zieles bloß auf Bereicherung der Kenntnisse in den anderen Gegenständen hinarbeitete und diesem Zwecke zuliebe die Lektüre der Dichtungen vernachlässigte. Die poetischen Stücke, welche in den untersten Klassen behandelt werden, müssen inhaltlich und formell der Altersstufe entsprechen. Epische Stücke überwiegen; doch sollen einfache Lieder in keinem Lesebuche ganz fehlen.

In den mittleren Klassen schreitet man zu umfangreicheren und schwierigeren Prosastücken vor. Die Konzentration des Unterrichts (s. d.) wird am besten dadurch gefördert, daß der Deutschlehrer auch hier auf den Stoff Rücksicht nimmt, der in anderen Disziplinen zur selben Zeit durchgenommen wird. Um nicht allzuviel Zeit mit sachlichen Erörterungen zu verlieren, wird man geschichtliche, geographische und naturwissenschaftliche Stücke erst dann lesen, wenn der einschlägige Stoff in den anderen Unterrichtsgegenständen bereits erledigt ist. Abschnitte aus den Lebensbeschreibungen berühmter Männer und kleinere Novellen eignen sich für diese Jahrgänge trefflich. Die poetische Lektüre berücksichtigt schwierigere Stücke mit mäßigem Umfang; mit besonderer Sorgfalt sind die Balladen auszuwählen und zu erklären. Auch eine Auswahl aus Reineke Fuchs sollte man schon in den Unterklassen lesen.

Im Obergymnasium wird sich die Lektüre im allgemeinen dem Entwicklungsgange unserer Nationalliteratur anschließen und besonders die Blüteepochen des deutschen Schrifttums durch geeignete Proben zu entsprechender Geltung bringen. Gewöhnlich schickt man der nach literargeschichtlichen Gesichtspunkten geordneten Lektüre einen propädeutischen Kurs voraus, der den Schülern das Wesen der einzelnen Dichtungsgattungen klarmachen soll. Gegen diesen Betrieb der Poetik sind in neuerer Zeit wiederholt Stimmen laut geworden; man hat darauf hingewiesen, daß die Charakteristik der poetischen Darstellungsformen an Anschaulichkeit, Klarheit und Tiefe gewinnen müßte, wenn die Eigentümlichkeit jeder einzelnen Gattung erst zur Erörterung gelangten, bis die Schüler ihr Auftreten und ihre Bedeutung in der Entwicklungsgeschichte des deutschen Schrifttums kennen gelernt haben; man betonte ferner, daß man zu einer entsprechenden Behandlung der Literatur des 19. Jahrhunderts nur dann Zeit finden könnte, wenn man die Literatur der alt- und mittelhochdeutschen Epoche schon im ersten Jahre des Obergymnasiums oder der Oberrealschule erledigen könnte. Doch fanden diese Anregungen bisher nirgends praktische Berücksichtigung, weil man den an sich höchst wertvollen Lesestoff nicht missen wollte, an dem in der ersten Klasse des Obergymnasiums die Charakteristiken der Gattungen gewonnen werden, und weil man sich scheute, mittelhochdeutsche Originaldichtungen ein Jahr früher zu lesen. Unter den gegenwärtigen Verhältnissen muß der Lehrer zur Veranschaulichung des Gattungsbegriffes geeignete Stücke durchnehmen und aus ihnen die charakteristischen Merkmale auf induktivem Wege gewinnen lassen. Doch hüte man sich, die Schüler zu dem Glauben zu verleiten, daß sich der Wert des einzelnen Kunstwerkes durch sein Verhältnis zum abstrakten Gattungsbegriff bestimmen lasse; immer wieder muß man darauf hinweisen, daß die Lehren der Poetik aus einzelnen hervorragenden Dichtungswerken abgeleitet sind und daß jede neue poetische Schöpfung von bleibendem Wert die Grenzen zu sprengen vermag, welche die Theorie der betreffenden Art gezogen hat.

In den folgenden Jahren sucht die Lektüre ein Bild von dem Werden und Wachsen des deutschen Schrifttums zu

bieten. Die Blüteepochen steuern den meisten Lesestoff bei. Bezüglich der mittelhochdeutschen Zeit verzichtete man eine Zeitlang auf die Lektüre von Originalwerken; denn zwei, um die Kenntnis unserer älteren Literatur hochverdiente Forscher, Wilmans*) und Seemüller**), hatten sich gegen das Lesen mittelhochdeutscher Texte erklärt, weil bei der geringen Zeit, welche die Mittelschulen hiefür erübrigen können, eine genauere Kenntnis des Mittelhochdeutschen nicht gewonnen werden könne und eine oberflächliche Lektüre das Sprachgefühl eher schädige als fördere. Diese Ansicht rief aber allgemeinen Widerspruch hervor; man wies darauf hin, daß man durch das Lesen mittelhochdeutscher Dichtungen auf den Geschmack der Schüler bildend einwirken und ihnen eine große Epoche der Vergangenheit des eigenen Volkes näher bringen wolle und daß die Förderung der eigentlichen Sprachkenntnis in zweiter Linie stehe. Deshalb griff man wieder auf die mittelhochdeutschen Originalwerke zurück und liest heute wenigstens einige Partien aus dem Nibelungenlied und einige Lieder und Sprüche Walters von der Vogelweide in der Ursprache. Bei schwierigeren Werken, wie bei den Dichtungen Wolframs von Eschenbach und Gottfrieds von Straßburg beschränke man sich auf eine prosaische Inhaltsangabe und die Lektüre einiger hervorragender Stellen in der trefflichen Übersetzung von Wilhelm Hertz.

Bei der Auswahl des Lesestoffes aus der neuhochdeutschen Blüteperiode lege man das Hauptgewicht auf die Dichtungen Goethes und Schillers. Die Balladen unserer Dichterfürsten, Goethes Lieder, Schillers Ideendichtungen müssen unseren Mittelschülern genau bekannt werden. Auch einige größere Werke, wie Götz von Berlichingen, Iphigenie auf Tauris, Egmont, Hermann und Dorothea. Don Carlos, Wallenstein, Maria Stuart, Die Jungfrau von Orleans und Wilhelm Tell sind zu lesen und in der Schule eingehend zu besprechen. Von Lessings Werken ist Minna von Barnhelm, Emilia Galotti und wohl auch Nathan der Weise heranzuziehen. Dagegen mag man über Klopstock und Wieland rasch hinweggehen und nur einige Oden, allenfalls einen Abschnitt aus dem Messias und eine passende Auswahl aus dem Oberon durchnehmen. Von den prosaischen Werken gebührt Lessings Literaturbriefen, der Hamburgischen Dramaturgie, dem Laokoon, ferner Goethes Dichtung und Wahrheit, der Italienischen Reise und dem Briefwechsel unserer beiden Dichterfürsten besondere Beachtung.

Von der Literatur des 19. Jahrhunderts endlich mögen den Mittelschülern nicht nur Dichter aus dem Beginn des Jahrhunderts, wie Grillparzer, Lenau, Heinrich von Kleist, Heine, sondern auch die hervorragendsten Talente der zweiten Hälfte des Jahrhunderts, wie Freytag, Scheffel, Heyse, Hebbel, Mörike, Storm und Fontane bekannt werden.

Die Methode, die man bei der Erklärung deutscher Lesestücke anwendet, hängt so sehr von der Eigenart des zu behandelnden Werkes, der Auffassungskraft und den Vorkenntnissen der Klasse und schließlich auch von der Individualität des Lehrers ab, daß man einen allgemein gültigen Typus nicht aufstellen kann. Bei vielen Gedichten, namentlich bei Liedern genügt ein sinngemäßes, ausdrucksvolles Vorlesen, um sie zu entsprechender Wirkung zu bringen. In anderen Fällen sind sprachliche und sachliche Erklärungen notwendig, wenn die Schüler den Inhalt der Dichtung ganz erfassen sollen. Im allgemeinen empfiehlt es sich, die Aufmerksamkeit der Schüler durch eine kurze vorbereitende Besprechung auf den Gegenstand der Lektüre hinzulenken und hiebei gewisse Hemmnisse der Auffassung zu beseitigen. So wird man vor der Lektüre einer Dichtung, die auf historischen Grundlagen fußt, die einschlägigen geschichtlichen Tatsachen wiederholen. Dann folgt ein deutliches, sinngemäßes Lesen des Stückes nach Sinnesabschnitten, wobei auf korrekte Aussprache und sinngemäße Betonung zu achten ist. An das Lesen der einzelnen Abschnitte knüpfen sich Fragen über Zeit und Ort der Handlung, die Personen und die Motive, von denen sie sich bei ihrem Tun bestimmen lassen. Ab und zu wird man auch eine Wiedergabe des Inhalts verlangen; nur muß man bei der Nacherzählung poetischer

*) Zeitschr. . d. Gymn.-Wesen 1869, S. 820.

**) Zeitschr. f. österr. Gymn. 1884, S. 469.

Stücke der Neigung der Schüler, alle poetischen Wendungen in die Prosa zu übertragen, entgegentreten. Unrichtigkeiten in der Auffassung sind durch Heranziehung der übrigen Schüler zu verbessern. Der Lehrer greift im allgemeinen erst ein, wenn die Schüler versagen. Nach Beseitigung der Schwierigkeiten, welche sich dem Verständnisse entgegenstellten, wird der Lehrer noch einmal den Grundgedanken der Dichtung entwickeln lassen und bei umfangreicheren Stücken zur Gewinnung der Gliederung anleiten. Oft wird man sich damit begnügen, den Schülern auf diesem Wege den Inhalt und die Gedanken des Lesestückes nahezubringen; in anderen Fällen wird die Vergleichung mit ähnlichen Darstellungen das Verständnis für den Inhalt und die künstlerische Form vertiefen. Wichtige Einsichten in die poetische Arbeit, welche der Dichter bei der Ausgestaltung seines Stoffes geleistet hat, ergeben sich oft aus der Gegenüberstellung einer Dichtung und ihrer Quelle. Der Zusammenhang mit den Zeitereignissen und die Stellung zu anderen Literaturwerken eröffnet oft ganz neue Gesichtspunkte.

Im allgemeinen wird also bei der Interpretation von Dichtungen der Vorgang empfehlenswert sein, den Ziller in seiner Formalstufentheorie zu einem System ausgebaut hat. Doch hüte man sich, in rein äußerlicher Weise jedes Lesestück nach diesem Schema zu behandeln! Nichts wirkt auf das Interesse mehr ertötend, als wenn sich bei der Erklärung jedes Lesestückes immer wieder dieselben Gesichtspunkte wiederholen. Nie soll der Lehrer seinen Schülern zu der Meinung Anlaß geben, daß er eine Methode für alle Fälle anwendet und daß in dem einen, einmal erlernten Betrieb der Interpretation seine Stärke liege. Eine zweckentsprechende Erklärung muß vielmehr so gegeben werden, daß sie dem individuellen Kunstwerke entspricht und nichts von der Anwendung einer bestimmten Methode und gewisser allgemeiner Grundsätze merken läßt.

Bei der Behandlung umfangreicherer Dichtungswerke in den obersten Klassen muß selbstverständlich der Gang der Handlung genau beachtet werden. Bei Dramen sind die Personen in Spiel und Gegenspiel zu gliedern, die Vorgeschichte und die Handlung des Stückes sind voneinander zu trennen, der Höhepunkt muß festgestellt werden. Von ihm ausgehend, mag man den Aufbau des Stückes entwickeln. Diese Art der Dramenbetrachtung wurde in neuerer Zeit allgemein üblich. Es sind eine Reihe von literarischen Hilfsmitteln entstanden, die im Anschluß an Gustav Freytags Technik des Dramas die einzelnen Teile der Tragödie, wie den Eingangsakkord, die Exposition, das erregende Moment, die einzelnen Stufen der steigenden und fallenden Handlung, den Höhepunkt, das tragische Moment, das Moment der letzten Spannung und die Katastrophe nachweisen. Zweifellos wird durch die Bekanntschaft mit der dramatischen Technik die Einsicht in das Wesen der Gattung vertieft und auch das Gedächtnis findet an den wichtigsten Punkten des Aufbaues eine Stütze. Nur darf man sich mit der Feststellung des Aufbaues nicht begnügen oder ganz äußerlich diese Betrachtungsweise auf alle Dramen anwenden. Der Schüler darf nicht zu dem Glauben verleitet werden, daß die Befolgung eines abstrakten Schemas den Wert eines Dramas bedinge; ja er muß wohl auch erfahren, daß die Freytagschen Grundsätze vom Drama der Griechen, dem Drama Shakespeares und von den Tragödien unserer neuen Klassiker abstrahiert sind und daß eine Übertragung dieser Anschauungen auf die modernsten Dramen oft unmöglich wird, weil für die dramatische Dichtung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum Teil neue Kunstformen geschaffen worden sind.

In engem Zusammenhang mit der Lektüre steht der Unterricht in der deutschen Literaturgeschichte. Gegen den Betrieb dieser Disziplin sind wiederholt Stimmen laut geworden. Man hat behauptet, daß Literaturgeschichte für die höhere Schule überhaupt nicht passe, weil sie den Schülern fertige Urteile über Erscheinungen mitteile, die ihnen durch eigene Lektüre nicht bekannt geworden sind, und dadurch zu gedankenlosem und dünkelhaftem Absprechen verleite. Diese Bedenken bezogen sich wohl nur auf die ästhetisierende Literaturgeschichte; sie können aber die rein historische Literaturgeschichte nicht treffen, die ein so objektives Bild von den geistigen Strömungen einer bestimmten Epoche zeichnet wie die politische Geschichte. Deshalb kann eine Geschichte des deut-

schen Schrifttums in den Hauptzügen ebenso als zulässig gelten wie die Staatengeschichte. Es ist überhaupt nicht recht einzusehen, warum gerade in der Literaturgeschichte keine literarische Erscheinung genannt werden soll, die der Schüler nicht selbst kennen gelernt hat, während er doch in allen anderen Gegenständen, wie in der Geschichte, Naturgeschichte und Physik eine Fülle von Mitteilungen auf Treu und Glauben hinnehmen muß, von deren Richtigkeit er sich durch selbständige Beobachtung wohl nie überzeugen kann. Damit soll keineswegs einer übermäßigen Ausdehnung dieses Gegenstands das Wort geredet werden; die Lektüre muß der Mittelpunkt des Unterrichts bleiben; aber die Berechtigung, die Hauptströmungen der Literaturentwicklung zu verfolgen und dabei auch ab und zu einmal einen Namen zu nennen, der dem Schüler bisher in der Lektüre noch nicht begegnet ist, muß dem Deutschlehrer wohl gewahrt bleiben. Für die Charakteristik ganzer Epochen und einzelner Persönlichkeiten sollen auch die in früheren Jahren durchgenommenen Stücke und die häusliche Lektüre in ausgiebiger Weise verwendet werden; namentlich wenn den Schülern Gelegenheit geboten wird, ihre durch Privatlektüre oder durch den Theaterbesuch erworbenen Kenntnisse in den Dienst des Gegenstands zu stellen, gewinnt diese Seite des Deutschunterrichts das lebhafteste Interesse.

Übungen im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck. In die Pflege des mündlichen Gedankenausdruckes teilen sich mit dem Deutschen alle übrigen Unterrichtsfächer. Denn in jedem Gegenstand müssen die Schüler angehalten werden, ihre Antworten in die entsprechende sprachliche Form zu kleiden und sich vor Nachlässigkeiten und Ungenauigkeiten des Ausdruckes zu hüten. Das Deutsche unterscheidet sich eigentlich von den anderen Fächern nur darin, daß gelegentlich der Wiedergabe des Inhalts der Lesestücke dem Schüler Gelegenheit zu längerem Sprechen geboten wird. Ein wesentliches Hilfsmittel zur Gewöhnung an reine Aussprache und sinngemäße Betonung bietet das Vortragen auswendig gelernter Gedichte. Der Lehrer fordere unbedingt, daß sich die Schüler den Text genau einprägen; denn die Dichtung kann nur dann zur entsprechenden Wirkung gebracht werden, wenn das Hersagen des Textes keine Schwierigkeit verursacht. Übertriebenes Pathos darf ebensowenig wie ein gedankenloses Ableiern geduldet werden, wenn man auch auf der Oberstufe der individuellen Anlage und Auffassung innerhalb der notwendigen Grenzen ihr Recht lassen wird. Zum Memorieren sollten nur solche Dichtungen bestimmt werden, die sich nicht allein durch ihre mustergültige Form und ihren wertvollen Inhalt auszeichnen, sondern auch dem Empfindungsleben der betreffenden Altersstufe so nahe stehen, daß die Schüler von selbst den richtigen Tonfall zu finden vermögen. In den mittleren Klassen mag man ab und zu mit besonderen Sprechübungen beginnen. Man verlangt zunächst von den fähigeren, später von sämtlichen Schülern der Klasse, daß sie hie und da eine vorher bezeichnete Lektion oder einen Teil einer Lektion in zusammenhängender Rede wiedergeben. Um dem Schüler das zum Bewußtsein zu bringen, daß er nicht zu einem einzelnen, sondern zu einer größeren Gesamtheit spricht und die ganze Verantwortung für seine Worte trägt, lasse man ihn auf das Podium heraustreten und eine gewisse Zeit reden, ohne ihn zu unterbrechen. Erst am Schlusse weise man auf die Fehler und Mängel seiner Darstellung hin. Be der Klassifikation bringe man die Fertigkeit im Sprechen vorwiegend in Anschlag. Je nach dem Erfolg dieser Übungen schreite man noch in der fünften und sechsten Klasse zu Inhaltsangaben umfangreicherer Stücke, z. B. ganzer Gesänge aus Reineke Fuchs und Oberon fort. In den obersten Klassen endlich läßt man gewisse Fragen, die sich an die Privatlektüre oder an andere Unterrichtsfächer knüpfen, in Redeübungen behandeln. Die Schüler müssen ihr Thema nicht nur inhaltlich genau beherrschen, sondern auch die Form der Darstellung sorgfältig vorbereiten. Doch gestatte man ihnen nicht, das Manuskript beim Vortrag zu benützen. Anfangs lernen fleißige Schüler gewiß ihr Elaborat auswendig; aber während des Sprechens versagt doch ab und zu einmal das Gedächtnis, sie sehen sich gezwungen, einen oder den anderen Satz aus dem Stegreif zu bilden, und gewinnen allmählich dadurch größere Gewandtheit und Sicherheit. The-

men, welche sich aus der gemeinsamen Klassenarbeit ergeben, können von der ganzen Klasse vorbereitet werden; andere Vorträge, die sich auf mehr spezielle Fragen einlassen und eine Ergänzung zu dem geben, was der Lehrer mit den Schülern durchgearbeitet hat, können billigerweise nur von einem Schüler verlangt werden. Zur Besprechung der Leistung ziehe man auch die anderen Schüler heran und in der nächsten Stunde lasse man die Hauptgedanken des Vortrages von einem Schüler wiederholen.

Die gleiche Pflege wie das richtige Sprechen verdient auch der schriftliche Gedankenausdruck. Zu Anfang der Unterklassen müssen die Schüler durch Diktate in der richtigen Wiedergabe der Laute, Wörter und Sätze geübt werden. Es empfiehlt sich, zu orthographischen Übungen zusammenhängende Stücke zu verwenden, die der Stilgattung angehören, deren Einübung die ersten Aufsätze dienen. Man diktiert also zunächst kurze Erzählungen und läßt ihren Inhalt in der nächsten Stunde mündlich wiedergeben. Dann verlangt man gelegentlich von den Schülern, daß sie gleich nach der Abgabe des Diktats die Erzählung aus dem Gedächtnisse noch einmal niederschreiben. Bei den ersten Aufsatzübungen erzählt der Lehrer eine Geschichte in mustergültiger Form, läßt sie dann von mehreren Schülern wiederholen, bis ihr Wortlaut im Gedächtnis aller haftet. So sind die ersten Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck im wesentlichen Reproduktionen. Erst wenn die Darstellungskraft der Schüler wächst, läßt man ihnen mehr Freiheit. Man liest ihnen nun eine Geschichte nur einmal vor und stellt die Form mehr dem Belieben jedes einzelnen anheim. Den Nacherzählungen folgen gewöhnlich kurze Beschreibungen. Als Übergang eignen sich Erzählungen, die recht viel Gegenständliches enthalten, z. B. die Erzählung von einem Spaziergang, von einem Elementarereignis u. ä. Hieran schließen sich dann kurze Beschreibungen von Dingen, die dem Erfahrungskreise des Schülers angehören und doch so viel Anregung bieten, daß sich die Darstellung über die platteste Alltäglichkeit erheben kann. Die einzelnen Merkmale des Schultisches oder eines Schulheftes anzugeben, wird kaum einem Schüler Freude bereiten; dagegen wird jeder mit Lust arbeiten, wenn es sich um die Beschreibung eines ihm selbst werten Gegenstands handelt, an den sich für ihn eigene Erlebnisse knüpfen. In den folgenden Klassen steigert man allmählich die Schwierigkeiten. Man läßt eine kurze Erzählung in freier Weise ausschmücken oder man verlangt, daß der Hauptinhalt einer längeren Geschichte ganz knapp, ohne jedes überflüssige Beiwerk entwickelt werde. Das Übertragen von Gedichten in Prosa soll nur mit Vorsicht geübt werden, weil es leicht dazu verleitet, dichterische Wendungen in unzulässiger Weise zu gebrauchen. Dagegen sind Arbeiten sehr zu empfehlen, welche die Handlung eines Gedichtes von einem bestimmten Standpunkt betrachten, über Zeit und Ort näheren Aufschluß geben und den Charakter der Personen beleuchten. Auch Schilderungen, Beschreibungen und kleine Abhandlungen dürfen nicht fehlen. Der Lehrer bespricht das Thema stets sorgfältig und stellt in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern die Hauptpunkte der Gliederung fest.

In den Oberklassen werden die im Untergymnasium gepflegten Stilgattungen fortgeführt. An die inhaltliche und formelle Durchbildung stellt man jetzt höhere Anforderungen. Den Stoff zu den Arbeiten liefert die deutsche Schul- und Privatlektüre, die fremdsprachliche Lektüre, die Geschichte sowie die eigene Erfahrung des Schülers. Anfangs bietet man ähnliche Hilfen wie im Untergymnasium, der Stoff des Aufsatzes wird in einer Vorbesprechung erörtert und die Gliederung gegeben. Nach und nach sucht man die Schüler an größere Selbständigkeit zu gewöhnen und in den Oberklassen mag man ihre Themen, die präzise gefaßt sind, auch ohne Vorbesprechung zur freien Bearbeitung überlassen. Dann muß natürlich auch die Gliederung von dem Schüler angefertigt werden.

Bei der Korrektur darf der Lehrer neben den grammatischen und orthographischen Verstößen anfangs wohl nur gröbere stilistische Fehler anstreichen. Man muß sich stets gegenwärtig halten, daß man in den ersten stilistischen Versuchen eines Kindes nicht alle Feinheiten suchen darf, die man in der Schreibweise des Erwachsenen zu finden gewohnt ist, und daß eine überflüssige Verschwendung der roten Tinte nicht nur die Arbeitsfreude des Schülers

herabstimmt, sondern ihm auch die klare Einsicht in die Natur der von ihm begangenen Verstöße erschwert. In den höheren Klassen ist eine individuelle Behandlung der Schüler oft am Platze. Häufig wird man dem mangelhaft begabten Schüler Wendungen gestatten, die man seinem stilistisch besser veranlagten Kameraden bemängelt. Immer trachte man aber, daß der Schüler seinen Fehler erkennt. Eine allzu große Beschränkung der Freiheit ist auf allen Stufen ein Fehler. Wenn auch in den unteren und mittleren Klassen die Hauptzüge der Behandlung des Themas festgestellt sind, so ist es doch geradezu töricht, eine Erweiterung zu verbieten und eigene Ausführungen des Schülers zu streichen, weil sie nicht in der Vorbesprechung zur Erörterung gelangt sind. Auf der Oberstufe erhöhen sich naturgemäß die Ansprüche an logische Abfolge der Gedanken und Gewandtheit des Ausdruckes; doch darf auch hier auf Korrektheit im einzelnen nicht verzichtet werden, wenn man auch offenkundige Schreibfehler, zumal bei Schularbeiten, milder beurteilt. Bei der Rückgabe empfiehlt es sich, vor der Verteilung der Hefte alles zur Sprache zu bringen, was für die Mehrzahl der Schüler förderlich ist. Einzelnes wird man der Besprechung unter vier Augen vorbehalten.

Literatur: Geschichte des Deutschunterrichts: v. Raumer, Geschichte der Pädagogik, 5. Aufl., 1877 bis 1880. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland, 2. Aufl., 1895. — Weimer, Geschichte der Pädagogik, 1902. — Ziegler, Geschichte der Pädagogik. — Organisation und Methodik: Laas, Der deutsche Unterrricht auf höheren Lehranstalten, 2. Aufl., 1886. — Lehmann, Der deutsche Unterricht, 1890. — Wendt, Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts. 1896. — Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. 1900.

Wien. *Fr. Streinz.*

Dialekt s. d. Art. Mundart in der Schule.

Diätetik, pädagogische, ist der Inbegriff jener Maßregeln, welche die Erziehung zu ergreifen hat, um den Körper des Zöglings gesund zu erhalten und ihn zu einem tüchtigen, gefügigen Werkzeug des Geistes zu machen. Jenes erreicht sie durch die körperliche Pflege (s. d.), dieses durch die körperliche Gymnastik im weitesten Sinne des Wortes als Übung und Ausbildung des Leibes im Dienste der Seele. „Gehorsam des Leibes ist der Grundbegriff der pädagogischen Diätetik“ und „je schwächer der Körper, desto mehr befiehlt er, je stärker, desto mehr gehorcht er“ (Rousseau). Die Hilfswissenschaft, aus der die Diätetik alle ihre Lehren schöpft, ist die Physiologie, die sich in dieser Richtung zur Gesundheitslehre (Hygiene) gestaltet. Die hieher gehörigen Rücksichten und Maßnahmen gruppieren sich um die Begriffe der Wohnung, Bekleidung und Hautpflege, Ernährung; dann Luft, Boden und Klima, Lebensweise und Berufstätigkeit. Schon die Wohnung hat auf die Gesundheit einen größeren Einfluß, als man gewöhnlich glaubt. Außer Schutz vor den Elementen, verlangen wir von ihr Geräumigkeit, freien Zutritt von Luft und Licht, Trockenheit, eine Temperatur, in der wir uns bei gewöhnlicher Bekleidung wohl befinden und eine möglichst reine Beschaffenheit der Luft. Mit einem Worte, wir verschaffen uns durch das Haus ein besonderes Klima, das sich durch seine Milde und Gleichmäßigkeit von dem Straßenklima wesentlich unterscheidet. Jedem sorgfältig beobachtenden Arzt drängt sich die Tatsache auf, daß in dumpfen, feuchten Kellerwohnungen und in düsteren Hofgebäuden der allgemeine Gesundheitszustand der Bewohner mangelhaft ist, daß die Ernährung, namentlich bei Kindern, wesentlich leidet, daß Skrofeln, englische Krankheit (Rachitis), Rheumatismus, Lungenkatarrhe u. dgl. häufiger sind als in hellen, trockenen Räumen. Das Wohnhaus selbst soll nicht zu tief, am wenigsten aber in einer Mulde liegen, weil hier das Grundwasser keinen Abfluß hat. Die Wände sollen aus trockenem, für die Luft durchlässigem Material bestehen, da für unsere Gesundheit ein Luftwechsel durch die Wände, eine Art Maueratmung, zuträglich ist; endlich müssen die Wohnungen einen hinreichenden Luftraum enthalten, um im Vereine mit der Ventilation den nötigen Luftwechsel unterhalten zu können. — Nicht minder wichtig als die Wohnung ist die Bekleidung; ihre Bedeutung liegt darin, daß sie die Abgabe der Wärme an die Umgebung reguliert und die Wärmeausgleichung von der Haut in den zwischen ihr und den Klei-

dern befindlichen Luftraum verlegt, so daß der Körper auch im Winter von einer ziemlich konstant temperierten Luftschicht umgeben ist. Jede Körperbekleidung, die die Wasserabgabe durch Lunge und Haut behindert, wirkt verweichlichend. Unter den Bekleidungsstoffen ist am verwerflichsten Kautschuk, weil er für Wasserdunst ganz undurchlässig ist; dann folgen bezüglich der Durchlässigkeit aufeinander Leinwand, Baumwolle, Wolle. Das Wollgewebe ist nach G. Jäger aus einem dreifachen Grunde die beste Körperbekleidung: es läßt den Wasserdampf am leichtesten durch, wirkt am meisten frottierend (wodurch die Durchblutung der Haut und daher auch ihre Wasserabgabe am meisten befördert wird) und hält am besten warm. Von der größten Wichtigkeit für das Gedeihen des Körpers ist jedoch die Ernährung, die für den Ersatz des durch die Leistungen des lebendigen Körpers verbrauchten Stoffes zu sorgen hat. Diese Leistungen bestehen in Wärmebildung und Kraftäußerungen, die man „Arbeit" nennt. Diese geschieht teilweise unabhängig von unserem Willen und dem Auge unsichtbar, im Innern des Körpers (Arbeit des Gehirns, des Herzens, des Zwerchfelles, der Darmmuskeln u. s. w.), teilweise ist sie eine äußere — entweder auf Bewegung des eigenen Leibes (Gehen, Laufen etc.) oder auf Veränderung in der Form und Stellung fremder Gegenstände (Heben einer Last, Spannen einer Feder, überhaupt Überwindung äußerer Widerstände) gerichtet. Wie in einer Dampfmaschine, können auch im lebenden Organismus die beiden Leistungen der Wärmebildung und Arbeit nur auf Unkosten des Verbrauches von Stoffen unterhalten werden. Die Organe des Körpers sind vorzugsweise aus Wasser (66 bis 75%), stickstoffhaltigen Substanzen (Eiweißkörper), stickstofffreien Substanzen (Fette) und mineralischen Stoffen aufgebaut. Danach kann jede Substanz als Nahrungsstoff bezeichnet werden, die im stande ist, den Verlust des Körpers an Eiweiß, Fett, Wasser und Mineralstoffen zu verhüten. Nahrungsstoffe sin also die verschiedenen im Tierkörper vorhandenen Eiweißkörper, ferner die pflanzlichen und tierischen Fette, sodann die sogenannten Kohlenhydrate und endlich das Wasser und die Salze. Der wichtigste Bestandteil, sowohl der Nahrung als des menschlichen Körpers ist das Eiweiß, das wieder in zwei verschiedenen Formen auftritt, einmal als eigentlicher Bestandteil der geformten Gewebselemente — „Organeiweiß" — und zweitens als Bestandteil des sie durchziehenden Säftestromes — „zirkulierendes Eiweiß". Die stickstoffhaltigen Eiweißkörper dienen „erstens zur Erhaltung und zum Aufbau der Organbestandteile und sind hierin durch keinen anderen Nahrungsstoff ersetzbar; zweitens bedingen sie durch ihren Übergang in den Säftestrom wesentlich die Größe und Energie der Zersetzungsvorgänge in den Geweben und sind hiedurch von erheblichem Einfluß sowohl auf den stofflichen Bestand des Körpers als auch auf seine Leistungsfähigkeit — und drittens befördern sie den Ansatz von Fett in den Geweben, indem unter Umständen ein Teil der aufgenommenen Eiweißstoffe im Körper durch mannigfache Spaltungs- und Zersetzungsvorgänge in Fett verwandelt wird, gerade so wie im Leibe der Bienen aus dem Eiweiß des Blütenstaubes das Wachs entsteht". Die stickstofffreien Bestandteile der Nahrung, die Kohlenhydrate und Fette, können die Arbeitsleistungen des lebendigen Organismus nicht unterhalten: sie können das Eiweiß in der Nahrung nur insofern ersetzen, als sie statt seiner verbrennen; Kinder und junge Leute brauchen eine reichliche und starke (eiweißhaltige) Nahrung, weil zu den oben angeführten Posten des Stoffverbrauches, welche durch die Nahrung gedeckt werden sollen, bei ihnen noch ein neuer hinzutritt, nämlich jenes Erfordernis, welches das Wachstum des Körpers und seiner Organe bedingt, und weil außerdem der Stoffwechsel im kindlichen Organismus ein rascherer ist als bei Erwachsenen. Im allgemeinen mögen folgende Sätze gelten: 1. Dem Menschen sagt vor allem eine gemischte Nahrung zu. 2. Die raffinierte Kochkunst, die schon Hufeland für eine Quelle der meisten körperlichen Übel erklärt, soll dem Genusse einfacher Nahrungsmittel weichen; insbesondere sollen Milch, Gemüse und Früchte größere Berücksichtigung finden. 3. Mäßigkeit im Essen und Trinken ist ein vorzügliches Verlängerungsmittel des Lebens. 4. Zur natürlichen Lebensweise gehört die Befolgung alles dessen, wozu Vernunft und Instinkt den Menschen hinführen. Leider

erscheinen diese beiden Quellen einer naturgemäßen Lebensweise durch die Angewöhnungen der modernen Genußsucht mit ihren schädlichen Reizmitteln sehr getrübt. Die pädagogische Diätetik hat durch Beobachtung der eben angeführten diätetischen Rücksichten auf Wohnung, Bekleidung und Ernährung ihre Aufgabe noch keineswegs erfüllt; denn ein wohlgepflegter Körper ist noch nicht auch schon ein willfähriges Werkzeug des Geistes. Zu der Pflege muß also noch Bildung und Übung hinzutreten, worüber wir auf die Artikel „Abhärtung", „Turnen", „Gymnastik der Sinne" u. s. f. verweisen. Doch nicht weniger wichtig als die leibliche ist die geistige Diätetik; nur ist sie viel schwieriger zu finden und, wenn sie gefunden wird, zu verwirklichen. Zunächst muß sie noch viel mehr individualisierend verfahren als die leibliche, mit der sie die Regelung der Ernährung und die Gewöhnung an Selbstbeherrschung und Selbstüberwindung gemein hat. Aber wie sich für jene nicht unterschiedslos dieselben Vorschriften gebrauchen lassen, so ist es bei dieser in noch höherem Maße der Fall; wie weit überhaupt von Vorschriften eine Wirkung zu erwarten ist, wird die erste Frage sein müssen. Die Antwort darauf wird nicht günstig sein können; denn die entgegenstehenden seelischen Mächte sind so stark, daß sie regelmäßig im gegebenen Augenblicke alle Vorschriften und Lehren völlig in den Hintergrund drängen.

Das beste Schutzmittel gegen geistige Anfechtungen aller Art ist die Arbeit (s. d.); die rechte Gewöhnung an sie und die daraus erwachsende Selbstgewöhnung werden die wirkungsvollsten Aufgaben der Erziehung sein. Aber Arbeit mit Maß und Unterbrechung. Denn der übermüdete Geist ist eine nicht minder große Gefahr, weil er widerstandsunfähiger ist und weil geistige Ermüdung nur zu leicht nach wertloser und niedriger Erholung hindrängt. Für das heranwachsende Kind ist das Spiel anfangs die rechte Arbeit und nachher die rechte Erholung von der Arbeit. Hier kann das Elternhaus das meiste tun, wenn seine Atmosphäre dem Kinde für Arbeit und Ruhe das rechte Vorbild gibt. Die Schule kann nur da etwas ausrichten, wo sie im Hause Vorbereitung und Förderung findet für ihre Erziehung zur Arbeit. Und die rechte Erholung von der Arbeit kann nur und muß eben das Haus beschaffen, denn das Vermögen der Schule in dieser Hinsicht ist nur gering und kann nur stoßweise wirken. Aber das Haus hat noch eine wichtigere Aufgabe. Es muß in der zerstreuenden und auseinanderreißenden Wirkung des Unterrichts mit seinen zahlreichen Lehrgegenständen und Lehrpersonen die Einheit herstellen, die allein einen festen Punkt in der Schulzeit bildet. Es ist in ganz anderer Lage wie die Schule, die Interessen der Kinder zu fördern, und wenn dies neben ihm auch da und dort der Schule gelingt, so wird dieses Zusammenwirken, das leider nur zu selten ist, um so günstiger regelnd einwirken können. Freilich muß man sich auch darüber keine Illusionen und der Schule keine ungerechten Vorwürfe machen. Das Schulalter ist auch die Zeit, in der sich die Triebe kräftiger regen, geistige und leibliche, der Unabhängigkeits- und Selbständigkeitstrieb, die Tatenlust, der Geschlechtstrieb, damit aber auch die Neigung, das Innere fremdem Einblicke zu verschließen; es ist ferner die Zeit, in der die Teilnahme an Erholungen beginnt, die nicht die richtigen sind, und in der noch kein fester Halt vorhanden ist, um dem Einfluß der Bekannten zu widerstehen. Daraus erklärt es sich, daß gerade in diesem Alter die meiste Diätetik nötig, aber auch zugleich, daß die Diagnose, die Ätiologie, die Prognose und die Therapeutik außerordentlich schwierig und unsicher sind. Ein glücklicher Takt fördert hier nicht selten mehr als noch so eifriges Theoretisieren. Auf der anderen Seite sagt Herbart mit Recht: „Knaben und Jünglinge müssen gewagt werden". Zweifellos könnte in unseren Schulen für die nichtstudierende Jugend ein Handwerk und auf dem Lande der Unterricht in dieser Richtung erfolgreicher gestaltet werden, wenn er mehr auf die sachliche als auf die allgemeine Fortbildung gerichtet und lebendigeres Interesse erregt würde. Und auch in den höheren Schulen könnte die stumpfe Gleichgültigkeit vor allem durch eine andere Gestaltung des altsprachlichen, aber auch des übrigen Unterrichts beseitigt werden; der Sachunterricht müßte überall zu seinem Rechte kommen, der Unterricht von Mund zu Ohr das Lehrbuch und das Auswendiglernen ablösen. Nur wenn überall das

höchste Ziel der Selbsttätigkeit (s. d.) wirklich wird, wie sie es jetzt dem Namen nach ist, wenn Anteilsfreudigkeit und eigenes Interesse geschaffen werden können, werden freilich nicht alle Gefahren beseitigt, aber doch die heranwachsende Jugend mit besseren Mitteln zu ihrer Bestehung und Überwindung ausgestattet sein. Und sie bedarf dessen in dem letzten Stadium ihrer wissenschaftlichen Bildung, auf Universitäten und Hochschulen aller Art, heute erst recht. Denn auch diese Anstalten erziehen durch ihre überlebte Vortragsmethode nur in vereinzelten Veranstaltungen zur Selbsttätigkeit; die Rezeption hat eine viel zu breite Stelle. Das Haus ist aber jetzt nicht mehr in der Lage mitzuarbeiten. Leider bildet sich jetzt, wo die Selbsterziehung einzusetzen hätte, das normale Verhältnis von Arbeit und Erholung auch nicht; ganze Stände des gelehrten Beamtentums zeichnen sich geradezu durch ihre geringe Arbeitsfreude, durch ihre Interesselosigkeit und durch ihren beschränkten geistigen Horizont unvorteilhaft aus — und gerade solche haben herkömmlicherweise die Regierung und Verwaltung der Staaten zu leiten. Wie können die geistigen Impulse für das Volksleben von denen ausgehen, deren Losung möglichst wenig anstrengende Arbeit, möglichste Angesehenheit der Stellung und möglichster Genuß sind! Langeweile und Blasiertheit sind die Signatur dieser Kreise. Aber nicht genug, daß sie selbst so wenig für die soziale Wohlfahrt leisten, die in rechter Verteilung von Arbeit und Erholung ruht, geben sie auch den unteren Schichten ein verderbliches Beispiel und tragen ganz besonders dazu bei, Klassenhaß und Neid, mindestens aber Unzufriedenheit wachzurufen. Daß dort die Erholung mehr begehrt wird als die Arbeit, ist die unvermeidliche Wirkung der Lebensstellung der herrschenden Kreise; daß die Art dieser Erholung niedrig bemessen wird, erklärt sich aus der Erholung jener herrschenden Kreise ebenfalls zur Genüge; die noch niedrigere Stufe ist nur die Wirkung der geringeren Mittel. Parlamentarismus, allgemeines Stimmrecht, Ringbildung und Art der Geselligkeit erschweren die Entwicklung von kräftigen Individualitäten und das Schillersche Wort: „Der Starke ist am mächtigsten allein“ findet heute wenig Glauben. Die Verbreitung des Pessimismus kann bei diesen Verhältnissen nur wachsen; denn die niederen Genüsse sind bald ausgekostet und die geistige Selbständigkeit, die ein wirksames Gegengewicht schaffen könnte, ist selten geworden. Es erscheint den meisten viel zu umständlich, auf den verschiedenen höheren Lebensgebieten, wie Kunst, Literatur, Wissenschaft, Politik, sich eigene Ansichten zu erringen; man läßt sie sich von seinem Leibblatte fertig servieren und kaut sie wieder.

Natürlich vermögen sich die Lehrer diesen Zeitströmungen auch nicht zu entziehen und die durch eigene, allseitige Durch- und Fortbildung gefesteten Persönlichkeiten werden seltener. Und doch hat nur eine solche Persönlichkeit für die Schule großen Wert, denn die von ihr ausgehende Wirkung ist eines jener Imponderabilien, in denen häufig ein guter Teil des Lebenswertes beruht. Auch im Lehrerleben spielt die Assoziation eine große Rolle, oft auf Kosten der individuellen Entwicklung und Fortbildung; so mannigfach ihr Wert für Macht und Existenzfragen sein mag, zur Entwicklung selbständig sich festender Persönlichkeiten wird sie in der Regel wenig beitragen können; denn nur im stillen Kämmerlein gedeiht das eigene Denken und nur, was man dort errungen, verleiht Selbständigkeit und Unabhängigkeit.

Literatur: Hufeland, Makrobiotik oder die Kunst, das menschliche Leben zu verlängern. Berlin 1880. — Bock C. E., Buch vom gesunden und kranken Menschen und Pflege der körperlichen und geistigen Gesundheit des Schulkindes. Leipzig 1882. — Klencke H., Schuldiätetik. Leipzig 1878. — Moleschott J., Lehre von den Nahrungsmitteln. Erlangen 1880. — Lorinser C. J., Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen. Berlin 1861. — Virchow R., Über Nahrungs- und Genußmittel. Berlin 1868. — Stoy K. V., Hauspädagogik. Leipzig 1856. S. 54. — Pettenkofer M. v., Beziehung der Luft zu Kleidung, Wohnung und Boden. Braunschweig 1872. — Erismann Friedrich, Gesundheitslehre für Gebildete aller Stände. München 1879. — Niemeyer A. H., Grunds. der Erz. und des Unt., herausgegeben von G. Lindner. Wien 1877. I. Abt. Von der körperl. Erz. — Dühring Eugen, Der Wert des Lebens. — Scholz, Diätetik d. Geistes. — Kirchner, dasselbe. — Schäffle, Bau und Leben des sozialen Körpers IV. — Andreae in Reins Enzyklop. Handb., 1, 686 ff.

Lindner-Schiller †.

Didactića magna s. d. Art. Comenius.

Didaktik, Unterrichtskunde, ist einerseits eine Wissenschaft, anderseits eine Kunst, deren Gegenstand der Unterricht ist. Vom Standpunkt des Wissens ist sie Unterrichtslehre, vom Standpunkt des Könnens Unterrichtskunst. Da der Unterricht nichts anderes ist als mittelbare Erziehung, so ist auch die Unterrichtslehre (Didaktik) ein Teil, und zwar der hauptsächlichste Teil der Pädagogik. Gegenstand der allgemeinen Didaktik ist die Gesamtheit der Probleme, die sich auf das Geschäft des Unterrichts beziehen. Hiebei kommt es vor allem auf vier Hauptsachen an: 1. Welches ist das Ziel des Unterrichts? 2. Was soll gelehrt werden? 3. Wie soll gelehrt werden? 4. Wo und von wem soll gelehrt werden? Demgemäß zerfällt die Unterrichtslehre in vier Hauptteile: 1. Von dem Bildungsziele oder den Bildungszwecken. 2. Von den Gegenständen des Unterrichts. 3. Von der Durcharbeitung und Verbindung der Lehrstoffe. 4. Von den Personen und Stätten des Unterrichts. Aufgaben der speziellen Didaktik sind die Auswahl des Stoffes innerhalb eines Lehrfaches, der Zusammenhang mit anderen Fächern des Lehrplanes und die methodische Durcharbeitung der einzelnen Lehrstoffe (Methodik). Da die Unterrichtslehre sowohl auf das Ziel als auf das Subjekt des Unterrichts, nämlich den Schüler, als auf sein Objekt, nämlich den Lehrstoff, Rücksicht zu nehmen hat, so erscheinen Ethik, Psychologie und Logik als ihre Hilfswissenschaften. Die Ethik stellt die Ziele des menschlichen Lebens auf; Kenntnis der Psychologie ist dem Lehrer als Erzieher unerläßlich, weil Psychologie die grundlegende Wissenschaft der Erziehungskunde ist. Der Lehrer hat sich stets gegenwärtig zu halten, daß er einen lebendigen Stoff bildet und daß der Erfolg seiner Tätigkeit durch die genaue Beobachtung der psychologischen Gesetze bedingt wird. Anderseits ist es eine unleugbare Tatsache, daß derjenige Unterricht am leichtesten in das Bewußtsein des Schülers eingeht, der logisch geordnet ist, daher ist auch Kenntnis der Logik für den Lehrer notwendig.

Literatur: Herbart, Umriß pädag. Vorlesungen. — Ziller T., Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht (im Herbartschen Geiste, streng wissenschaftlich), Leipzig 1865. — Stoy, Enzykl. der Pädagogik. — Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplanes. — Kehr C., Die Praxis der Volksschule. Gotha 1880. — Rein W. in seinem Enzyklop. Handb. 1, 694 ff. — Willmann O., Pädagogische Vorträge. Leipzig 1869 und — Didaktik als Bildungslehre, 3., verb. Aufl. Braunschweig 1903, 2 Bde. — Kellner L., Volksschulkunde. Essen 1874. — Herrmann-Knappe, Allgemeine Unterrichts- und Schulerziehungskunde. Prag 1877. — Diesterweg A., Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen 1877. — Dittes F., Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig 1878. — Lindner G. A., Allgemeine Unterrichtslehre, Lehrtext zum Gebrauch an den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen (mit 1 Tabelle). Wien 1882. — Niemayer A. H., Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Mit einer Einleitung: Aug. Herm. Niemeyer, sein Leben und Wirken. Einleitung und Kommentar von Dr. G. A. Lindner. 2 Bde. Wien 1878. 1. Band Erziehungslehre, 2. Band Unterrichtslehre. — Schwarz-Curtmann, Lehrbuch der Erziehung. 2. Bde. Leipzig 1880. — Schiller, Handb. der prakt. Pädagogik für höhere Lehranstalten, 3. Aufl. Leipzig 1896. — Baumeister, Handb. d. Erz. u. Unterrichtsl. München. — Lübker in Schmids Enzyklop. 2², 72 ff.

Lindner Gust. †

Diebstahl. Eine recht böse Erscheinung im Schulleben ist es, wenn Verletzungen des Eigentumsrechtes vorkommen. „Kameradschaftsdiebstahl“ erfährt bekanntlich innerhalb militärischer Disziplin eine sehr strenge Auffassung und wird besonders empfindlich bestraft; die Schule aber oder das Internat kann sich nicht ohne weiteres dieser strengen Auffassung anschließen, wiewohl manche Analogie dazu auffordert. Hier müssen die Diebstahlsfälle streng individualisiert und vor allem muß die Altersstufe des Delinquenten berücksichtigt werden. Im Kinde machen sich eben allerlei Triebe und Begierden mit stürmischer Kraft geltend, während das Verständnis für Wert und Notwendigkeit der sittlich-sozialen Ordnungen noch in den ersten Anfängen liegt. Es ist somit für die treibende Kraft der Begierden kein ausreichendes Gegengewicht vorhanden und man muß schon froh sein, wenn das Kind sich bis zur ersten Stufe der Gewissensbildung (s. d. Art.) emporgehoben

hat, wo Furcht vor Strafe oder irgend einem anderen Übel die gröbsten Ausschreitungen der Selbstsucht zurückdämmt. Insbesondere werden Kinder durch Genäschigkeit, bei unzureichender Ernährung sogar durch Hunger verleitet, sich Eßwaren von Mitschülern anzueignen. In einem gewissen Alter ist auch Lesewut die Verführerin. Außerdem gibt es manche Schulrequisiten, so z. B. Bleistifte, Schreibfedern, Federhalter u. dgl., welche die Begehrlichkeit eines Kindes besonders leicht erregen und bezüglich deren sich eine Art von kommunistischen Vorstellungen geltend macht.

Haben die ersten Schritte der sittlichen Zucht das Kind vermöge ererbter Anlagen oder ungünstiger häuslicher Verhältnisse oder infolge des übermächtigen Einflusses böser Gesellschaft nicht so weit gebracht, daß es allmählich den Unterschied zwischen Mein und Dein achten lernt und sich nicht mehr am Eigentum des Mitschülers vergreift, dann steht die Schule vor der ernsten Frage, ob ein solches Kind von ihr noch fernerhin im engen Zusammensein mit den anderen Kindern geduldet werden dürfe, denn wo das sittliche Wohl vieler gefährdet erscheint, muß das Interesse des einzelnen rücksichtslos geopfert werden. In diesem Punkte muß die öffentliche Schule auf jede Weichherzigkeit oder übertriebene Langmut verzichten. Für die immerhin hart getroffenen Eltern soll eine solche Erfahrung die Aufforderung enthalten, der Erziehung des Kindes mehr Sorgfalt zuzuwenden. In gröberen und hartnäckigeren Fällen haben die Korrektionshäuser (s. d. Art. „Besserungsanstalten") ihre Pforte zu öffnen.

Selbstverständlich ist auch die geringste Verletzung des Eigentumsrechtes um so schärfer zu beurteilen, je reifer und einsichtiger der Schüler ist. Die Schule darf nicht übersehen, daß in den Augen von heranwachsenden jungen Leuten ein Mitschüler, auf dem auch nur der Verdacht eines Diebstahls ruht, geradezu gebrandmarkt ist, daß somit ein weiteres Verbleiben desselben in der Klasse ausgeschlossen ist. Von dem krankhaften Zustand der Stehlsucht handelt der Art. „Kleptomanie".

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Diensteid s. d. Art. Rechtsverhältnisse des Lehrstandes.

Dienstbehandlung der Lehrer s. d. Art. Rechtsverhältnisse des Lehrerstandes.

Dienstentlassung der Lehrer s. d. Art. Rechtsverhältnisse des Lehrerstandes.

Dienstpersonal der Schule s. d. Art. Schuldiener.

Dienstweisungen s. d. Art. Instruktionen.

Dienstwohnung. Das österreichische Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869 berührt die Dienstwohnungen der Lehrer nicht, da es den einzelnen Ländern überlassen wurde, für die Deckung des Aufwands für die Volks- und Bürgerschulen aufzukommen. Nach den Landesgesetzen über die Rechtsverhältnisse des Lehrstands haben die Leiter an einklassigen und die Oberlehrer (Oberlehrerinnen) an mehrklassigen Volksschulen sowie die Direktoren (Direktorinnen) der Bürgerschulen ausnahmslos den Anspruch auf die Beistellung einer Dienstwohnung, die aus zwei Zimmern (in Istrien und Schlesien drei) mit den erforderlichen Nebenlokalitäten zu bestehen hat und womöglich im Schulhaus angewiesen werden soll. Über die Größe der Wohnungen enthalten die Gesetze keine Bestimmungen. Bereits angewiesene Dienstwohnungen können von den Schulbehörden für Schulzwecke wieder eingezogen werden. Kann eine Wohnung nicht ausgemittelt werden, so gebührt statt derselben ein entsprechendes Quartiergeld (Wohnungsbeitrag), das verschieden bemessen ist. Es beträgt in Böhmen 200 bis 600 K, Bukowina 300 bis 540 K, Dalmatien 120 bis 560 K, Görz und Gradiska 200 bis 400 K, Istrien 350 bis 700 K, Krain 160 bis 480 K, Mähren 160 bis 400 K, Niederösterreich 480 bis 720 K, Oberösterreich 210 bis 770 K, Salzburg 630 bis 770 K, Schlesien 400 bis 800 K, Steiermark 250 bis 550 K, Tirol 600 K, Vorarlberg 240 K. In Galizien wird das Quartiergeld von Fall zu Fall bestimmt. Anspruch auf Dienstwohnung oder Gewährung eines Quartiergeldes im Falle des Mangels einer solchen haben alle Lehrpersonen in Istrien (100 bis 600 K), Oberösterreich (120 bis 630 K), Schlesien (100 bis 600 K), Tirol (80 bis 240 K), Vorarlberg (60 bis 240 K). Keinen Anspruch

auf eine Dienstwohnung jedoch auf ein Quartiergeld haben die Lehrpersonen in Galizien (50 bis 200 K), Görz und Gradiska (120 bis 400 K), Niederösterreich (120 bis 600 K), Salzburg (120 bis 500 K). Den Lehrpersonen in den übrigen Ländern gebührt weder eine Dienstwohnung noch ein Quartiergeld. Auf freie Beheizung der Dienstwohnung oder Entschädigung dafür haben die Lehrer keinen Anspruch. Nur in Tirol haben die Lehrer an Notschulen das Recht auf Beheizung der Dienstwohnung und in Vorarlberg muß geistlichen Lehrpersonen für die Dauer der Dienstleistung Wohnung und Holz beigestellt werden, wenn diese nicht schon vermöge ihres Standes und Berufes und abgesehen vom Schuldienst eine freie Wohnung besitzen. Gehört zu einer Schule Acker-, Garten-, Gras- oder Waldland, dessen Besitz mit der Stelle verbunden ist, so werden die Nutzungen nach dem Ergebnis der Schätzung zu Geld veranschlagt und in den Grundgehalt eingerechnet. Der zum vollen Gehalte fehlende Betrag wird dann in barem Gelde ausgezahlt (Bukowina, Görz und Gradiska, Krain, Niederösterreich, Salzburg, Vorarlberg). Eine mit Grundstücken dotierte Lehrstelle gibt Anspruch auf den Besitz und die Benützung der erforderlichen Wirtschaftsräume (Görz und Gradiska, Mähren, Niederösterreich, Salzburg, Steiermark). In den übrigen Ländern haben die Lehrer nach den neueren Gesetzen kein Recht auf die Nutznießung der eventuell zu einer Schule gehörigen Grundstücke, welche zu Gunsten der Schulgemeinde vom Ortsschulrat verwaltet werden. In Kärnten haben jene Lehrer, welche bereits im Genuß von zur Schule gehörenden Grundstücken waren und hierauf nicht freiwillig verzichteten, den Katastralertrag von denselben an den Lokalschulfonds abzuführen. Nur in Galizien soll dem Oberlehrer oder selbständigen Lehrer am Lande zur Dienstwohnung wenigstens ein Joch (0·575 Hektar) Ackergrund zum eigenen Gebrauch beigegeben werden. Gibt die Gemeinde oder das Gutsgebiet dieses Grundstück nicht freiwillig, so hat der Ortsschulfonds die Kosten für die Pachtung eines solchen Grundstückes zu bestreiten. Wenn dies aber nicht durchführbar ist, so hat der Lehrer keinen Anspruch, aus diesem Titel eine Entschädigung oder Vergütung zu verlangen. Auf eine Dienstwohnung oder ein Quartiergeld haben nur aktiv dienende Lehrer Anspruch. Tritt ein Lehrer in den Ruhestand, so fällt die Dienstwohnung und das Quartiergeld weg. Stirbt er im Dienste stehend, so haben Witwe und Kinder das Recht, die Wohnung noch ein Vierteljahr lang zu benützen oder das Quartiergeld zu beziehen. Stirbt ein Lehrer in der Zeit zwischen dem 1. Juni und 31. Oktober, so gehört den Erben die Nutzung des demselben zugewiesenen Grundstückes, während sie sonst nur den Ersatz jener Auslagen beanspruchen können, die zur Erzielung dieser Nutzungen gemacht wurden.

In Preußen sind durch das Gesetz vom 3. März 1897, betreffend das Diensteinkommen der Lehrer, genauere Vorschriften über die Dienstwohnungen der Lehrer erlassen worden (§ 19 bis 25). Dieses Gesetz ordnet an, daß namentlich auf dem Lande der erste und alleinstehende Lehrer (Schulleiter), in der Regel und bei vorhandenem Bedürfnis auch die anderen Lehrer und Lehrerinnen freie Dienstwohnung erhalten sollen. Die Annahme einer zugewiesenen Dienstwohnung kann einerseits nicht verweigert werden, anderseits aber steht dem Lehrer ein unwiderrufliches Recht auf die Nutznießung einer bestimmten, ihm einmal überwiesenen Dienstwohnung nicht zu. Er muß sich vielmehr unter Umständen die Überweisung einer anderen Dienstwohnung gefallen lassen. Die Entziehung der Dienstwohnung ist allerdings nur mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde zulässig, doch darf diese nicht versagt werden, wenn die Gemeinde sich bereit erklärt, die feststehende oder eine ausreichende Mietsentschädigung zu zahlen, und wenn genügende Dienstwohnungen im Wohnort vorhanden sind. Der einem Lehrer an einer Volksschule zur Ausübung seines Amtes angewiesene Wohnort ist jener Ort, in welchem sich die Schule befindet. In einem anderen als diesem Orte darf kein Lehrer ohne Genehmigung seiner Vorgesetzten Wohnung nehmen. Der Lehrer ist berechtigt, alle Räume der ihm überwiesenen Dienstwohnung ganz für sich zu benützen, auch wenn er unverheiratet ist. Die Gemeinde ist nicht befugt, einen Teil derselben unter irgend einem Vorwand dem Lehrer vorzuenthalten und für sich zu Gemeindezwecken in

Anspruch zu nehmen. Der Lehrer darf jedoch nicht die ihm angewiesene Dienstwohnung ohne Zustimmung des Schulvorstandes und der Schulaufsichtsbehörde vermieten (M.-E. vom 16. Juli 1864, 12. März 1881, 22. Mai 1889. O.-V.-G.-E. vom 7. Februar 1891). Was die Größe der Dienstwohnungen anbelangt, so besagen die Normativbestimmungen, daß als Raumbedarf für einen verheirateten Lehrer drei bis vier Wohn- und Schlafräume mit einer Grundfläche von 65 bis 85 m^2, eine Küche von 10 bis 20 m^2 und die für die Hauswirtschaft erforderlichen Keller- und Bodenräume gelten sollen. Für einen unverheirateten, einstweilig angestellten Lehrer sind eine Stube von 18 bis 25 m^2 und eine heizbare Kammer von 15 bis 18 m^2 bestimmt. Die lichte Höhe der Stube wird mit 3 *m* als ausreichend erkannt und kann in Gegenden mit rauhem Klima auf 2·5 *m* ermäßigt werden. Wenn Dachkammern als Schlafräume benützt werden, müssen sie 2·5 *m* hoch sein. Die Anlage einer Speisekammer wird nicht unbedingt gefordert und kann entbehrt werden, wenn der Keller von der Küche aus leicht erreichbar ist. Wenn es die Ortsverhältnisse bedingen, muß ein Backofen und eine Räucherkammer beigestellt werden. Von der Anlage der Waschküche im Keller wird wegen des Hinunter- und Hinaufschaffens des Wassers abgeraten. Wo nicht in anderer Weise für die Wasserbeschaffung für Schule und Lehrer vorgesorgt ist, muß auf jedem Schulgehöft ein eiserner Röhrbrunnen angelegt werden, welcher gutes Wasser in genügender Menge aus einer den Verunreinigungen von der Oberfläche oder der oberen Bodenschichten her nicht ausgesetzten Tiefe bezieht. Die Aborte für die Lehrerwohnungen sollen in der Regel nicht im Schulhause selbst, sondern im Aborttrakt des Schulhauses angebracht werden. Die Lehrerwohnung soll im Schulhause so angelegt werden, daß der Schülerverkehr von dem Wohnungsverkehr vollständig getrennt werden kann, um die Übertragung ansteckender Krankheiten aus der Familie des Lehrers auf die Schulkinder zu verhindern (M.-E. vom 31. Jänner 1876, 15. November 1895, O.-V.-G.-E. 9. Dezember 1898). — Die bauliche Unterhaltung der Dienstwohnungen, wie die Entrichtung der auf dieselben entfallenden öffentlichen Lasten (Einquartierung ausgenommen) und Abgaben ist als eine gemeine Last von allen zu einer Schule gewiesenen Einwohnern zu tragen. Der Lehrer ist daher zu keinerlei Reparaturen in seiner Dienstwohnung verpflichtet, ausgenommen es ist diese Stelle dauernd mit einem Kirchenamt verbunden. Für jeden durch grobes Versehen entstandenen Schaden hat aber der Lehrer aus eigenem aufzukommen. Tritt im Verlauf der Zeit ohne Verschulden des Lehrers oder seiner Angehörigen eine Reparaturbedürftigkeit ein, so ist er verpflichtet, dem Schulvorstande hievon Anzeige zu machen. Es fällt daher auch die Renovierung der Pertinenzstücke dem Nutznießer nicht zur Last. Dazu gehört das jährliche Ausweißen oder die länger andauernde und daher billiger kommende Tapezierung der Wohnzimmer, die Instandhaltung der Öfen und das Reinigen der Schornsteine. Kann dem Lehrer keine Dienstwohnung beigestellt werden, so muß ihm als Entschädigung eine Geldsumme gewährt werden, welche ausreicht, um die ortsübliche Miete für eine dem Stande des Lehrers angemessene Wohnung zu decken. Diese Mietsentschädigung soll in der Regel ein Fünftel des Grundgehalts und des für die Schulstelle von dem Schulverbande zu zahlenden Alterszulage-Kassenbeitrages nicht übersteigen. Einstweilig angestellte Lehrer und unverheiratete Lehrer ohne eigenen Hausstand, sowie jene Lehrer, welche noch nicht vier Jahre im öffentlichen Schuldienste stehen, erhalten in der Regel eine um ein Drittel geringere Mietsentschädigung, während Rektoren und Hauptlehrer eine höhere Mietsentschädigung beanspruchen können. Die Mietsentschädigung schwankt in den einzelnen Provinzen zwischen 100 bis 550 M. — Sie ist in den größeren Städten höher bemessen und beträgt z. B. in Berlin 648 M., in Charlottenburg 650 M., in Frankfurt 620 M. u. s. w. Eine Erhöhung der Mietsentschädigung findet bei steigendem Dienstalter nicht statt. Wo es bisher üblich war, kann die Schulaufsichtsbehörde die Beschaffung des dem Bedarfe entsprechenden Brennmaterials für die Lehrer und Lehrerinnen verlangen. Es wird dann zur Beheizung von je 7·4 m^3 Lehrzimmerraum und von je 6·5 m^3 Wohnzimmerraum ein Kubikmeter und zum Wirtschaftsbedarf des eine eigene Wirtschaft führenden Lehrers

11·13 m^3 weiches Klobenholz gewährt. Die Hälfte des Deputatholzes kann in Torf verabfolgt werden. Die Kosten für die Auffuhr des Holzes, das auf dem Schulhofe forstmäßig aufgesetzt und dem Lehrer übergeben werden muß, hat die Schulgemeinde zu tragen. Wo auf dem Lande dem Lehrer eine Dienstwohnung gegeben wird, wird ihm als Zubehör ohne Anrechnung auf den Grundgehalt, sofern es nach den örtlichen Verhältnissen tunlich ist, ein Hausgarten überlassen. Dem Schulleiter wird auch eine Landnützung gewährt, welche bei Neubeschaffung von Schulland (Dienstland) so bemessen wird, daß sie zur Erzeugung der Feld- und Gartenfrüchte für etwa fünf bis sechs Personen und zur Durchfütterung von zwei Stück Rindvieh hinreicht. Der Lehrer hat dann Anspruch auf die unentbehrlichen Wirtschaftsräume (Scheune, Stall), deren Unterhaltung der Schulgemeinde obliegt, welche auch die Bestellungs- und Düngungsarbeiten zu leisten hat. Zur Herstellung des Zaunes um die Schulgrundstücke ist sie ebenfalls verpflichtet. Im Genusse der von einem verstorbenen Lehrer (Lehrerin) innegehabten Dienstwohnung wird die hinterbliebene Familie, welche mit ihm die Dienstwohnung teilte, nach Ablauf des Sterbemonats noch drei fernere Monate belassen, nur muß sie dem zur provisorischen Verwaltung der erledigten Schulstelle Berufenen ein Absteigquartier (gewöhnlich ein Zimmer) einräumen. Hat der Lehrer keine Familie hinterlassen, so haben die Erben die Wohnung binnen 30 Tagen zu räumen. Bei einer Versetzung gilt der Verlust einer Dienstwohnung nebst Hausgarten oder die Verringerung der Mietsentschädigung nicht als Verringerung des Diensteinkommens. Das Diensteinkommen des Lehrers besteht in einem Grundgehalt, in Alterszulagen und in freier Wohnung oder entsprechender Mietsentschädigung. Bei jeder Neuanstellung soll das Diensteinkommen eines Lehrers in einer bestimmten Geldsumme festgesetzt werden, die dann auch für die Berechnung des Ruhegehalts maßgebend ist. Zu diesem Behufe ist der auf das gesamte Diensteinkommen einzurechnende Geldwert der freien Wohnung und Feuerung sowie der Naturalien und des Ertrages der Dienstländereien in Ansatz zu bringen. Bei der freien Wohnung ist der örtliche Mietpreis von nur 60 m^2 Wohnraum, dem zugehörigen Beigelaß und eventueller Wirtschaftsgebäude anzusetzen und der Wert der Wohnung höchstens mit 90 M. anzuschlagen. Ist der Grundgehalt einer Lehrerstelle auf den gesetzlichen Mindestsatz beschränkt, so darf der Wert des Brennholzes nur mit 60 M. angerechnet werden. — Was die höheren Lehranstalten (Gymnasien, Realschulen, Seminare, Lyzeen) anbelangt, so haben die Direktoren derselben in Baden, Bayern, Elsaß-Lothringen, Preußen, Ungarn und Württemberg entweder eine Dienstwohnung oder eine Mietsentschädigung und die fest angestellten Lehrer in diesen Ländern beziehen einen Wohnungszuschuß. In Dänemark, Hessen, in den Niederlanden und Sachsen haben nur die Direktoren das Recht auf eine Dienstwohnung oder eine Mietsenschädigung. In Norwegen besitzen sie ausnahmslos Dienstwohnungen. In Österreich haben die Direktoren Anspruch auf ein Naturalquartier im Amtsgebäude oder auf ein nach den örtlichen Verhältnissen zu bemessendes Quartiergeld. In letzterem Falle erhalten sie aber nur die Hälfte der ihrer Rangsklasse entsprechenden Aktivitätszulage.

Literatur: Altenburg C., Verordnungen. Breslau 1890. — Baumeister, Einrichtung u. Verwaltung d. höh. Schulwesens. München 1897. — Burkhard u. Heidlmayr, Volksschulgesetze. Wien 1904. — Hofmann, Handbuch f. Lehrer. Leipzig 1903. — Marenzeller, Normalien für Gymnasien u. Realschulen. Wien 1889. — Metz, Kurzer Abriß der Gesetze und allgemeine Verfügungen. Köslin 1901. — Timmel-Zenz, Volksschulgesetze. Linz 1900. — Verordnungsblatt d. Ministeriums f. Kultus und Unterricht. Wien 1869 bis 1905.

Steyr. *A. Rolleder.*

Dienstzeit s. d. Art. Rechtsverhältnisse des Lehrerstandes.

Diesterweg. Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg (1790 bis 1866) ist zu Siegen in Westfalen geboren, wo sein Vater Advokat und später Justizamtmann war. Er studierte zu Herborn und Tübingen Theologie, und nachdem er als Hauslehrer zu Mannheim, dann an einer Volksschule zu Worms sowie seit 1811 an der Musterschule zu Frankfurt a. M. und später als zweiter Rektor an der lateinischen Schule zu Elberfeld gewirkt hatte, wurde er 1820 Seminar

direktor zu Mörs. Von hier datiert seine nachmals so berühmt gewordene pädagogische Wirksamkeit, die sich durch eine freisinnige Bekämpfung alles Unhaltbaren und Ausgelebten im Volksschulwesen bekundete und durch die Begründung der noch heute bestehenden „Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht" auf immer weitere Kreise erstreckte. In diesem vielgelesenen Blatte war Diesterweg jahrzehntelang für die Hebung des Lehrstands in wissenschaftlicher, sittlicher und materieller Beziehung tätig, während er als



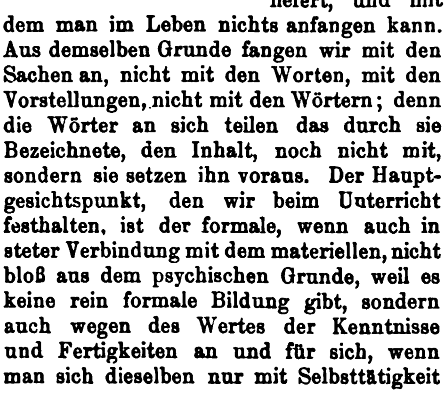
Friedr. Ad. Wilh. Diesterweg.

Seminarlehrer und Direktor auf eine selbsttätige und gründliche Ausbildung der Seminaristen hinarbeitete. Diese Bestrebungen Diesterwegs wurden durch seine Berufung zum Direktor des Seminars für Stadtschulen in Berlin im Jahre 1833 auch von amtlicher Seite gewürdigt. Hier entwickelte er eine nicht bloß für das Schulwesen der Stadt, sondern auch für die allgemeine Sache des öffentlichen Unterrichts sehr segensreiche Tätigkeit, so daß der Kultusminister von Bethmann-Hollweg im Jahre 1861 im Abgeordnetenhaus, dessen Mitglied Diesterweg mittlerweile geworden war, von ihm sagen konnte: „In bezug auf die Methode bezeuge ich es hier, daß in unseren Elementarschulen und Seminarien sich eine Meisterschaft zeigt, gegen welche die höheren Teile des Unterrichts zurückstehen, und ich glaube, daß dies zum Teil als eine Frucht zu betrachten ist eben derjenigen Strömung, der auch der Abgeordnete Diesterweg angehört — ich will sie mit einem Worte die Pestalozzische nennen, freilich mit Hinzunahme der Korrektive, die später eingetreten sind, indem man sich von dem leeren Formalismus entfernt hat und wieder zu dem Stoff und Inhalt zurückgekehrt ist. Aus der Verbindung von Stoff und Form ist eine Virtuosität erwachsen, die ich als eine höchst achtbare bezeichnen muß." — In seiner Antrittsrede als Seminardirektor in Berlin bezeichnet Diesterweg „die Selbsttätigkeit im Dienste des Schönen, Wahren und Guten" als obersten Zweck des Lebens und als das wahre Erziehungsprinzip. Die Ausbildung der künftigen Lehrer ist nach ihm eine theoretische und praktische, d. h. sie erhalten selbst Unterricht und sie sollen das Unterrichten lernen. Beides liegt nicht aus-, sondern ineinander; der Unterricht der Seminaristen ist ganz praktischer Art und Natur. Alles bezieht sich auf ihre Bildung zur bewußten Praxis des Unterrichts. Ebendeshalb fällt das Schwergewicht der Lehrerbildung in die Seminarschule, an welcher Diesterweg neben anderen ausgezeichneten Lehrpersonen unterrichtete und welche sich alsbald zu einer vielbesuchten Musterschule gestaltete. Die Eigenart der Diesterwegschen Unterrichtsweise geht am besten aus der Schilderung der Grundsätze hervor, nach denen auf der Anstalt vorgegangen wurde, und zwar: „Das Kind ist nach psychologischen, inneren, geistigen Gesetzen naturgemäß anzuregen und zu entwickeln. Den ganzen Unterricht beherrscht das Prinzip der Naturgemäßheit; der Unterricht schreitet von der Anschauung zum Begriff fort. Das Mittel zur Bildung ist die Erregung der Selbsttätigkeit. Die Geistesbildung auf naturgemäßem Wege, die Entfesselung und Befreiung des jugendlichen Geistes, die freie Fertigkeit im Können aller Art, im Sprechen Darstellen, Beweisen, Entwickeln soll stets angestrebt werden. — Der Lehrer macht sich nicht zum Mittelpunkt, noch weniger den Lehrstoff, sondern das Kind ist Mittelpunkt des Unterrichts; der Lehrer steht im Umkreis und macht sich mit dem Stoffe zum Werkzeug und Mittel. Das Unterrichten ist Erregen, die Unterrichtstheorie ist Erregungstheorie. Überall knüpfen wir das Lernen an die bereits von dem Kinde er-

fahrungsmäßig und anschaulich gewonnene Erkenntnis an, suchen diese ihm zu verdeutlichen, sie ihm zum klaren Bewußtsein zu bringen und die Fertigkeit in deren sprachlicher Darstellung ihm anzueignen. Die Methode geht von dem Bekannten aus und knüpft an das Unbekannte an. Dieses Unbekannte wird, wie und wo es nur möglich ist, dem Schüler sinnlich vorgezeigt: er wird mit dem Einzelnen in unmittelbarer Anschauung bekannt gemacht, dieses Einzeln- wird betrachtet und zergliedert, die Merkmale werden aufgefunden, miteinander verglichen gesondert und verbunden, dann das bezeichnende Wort beigefügt und eingeübt. Die Methode beginnt mit der Sache und knüpft an die Sache das Wort, entwickelt aus dem Einzelnen den nächstliegenden Begriff und aus diesem den höheren etc. vom Konkreten zum Abstrakten. Was behalten werden soll, bringen wir vorher zum Verständnis; denn nur das Verstandene wird leicht u. gern behalten. Alles Rationelle behandeln wir rationell, von den sinnlichen Elementen aus, wir lassen finden, was zu finden ist; die Methode ist die heuristische. Das nicht zu Findende, das Positive, Gegebene sind wir nicht so töricht entwickeln zu wollen. Da es ein Gegebenes ist, so muß es aufgenommen werden. Die Lehrform ist akroamatisch bei geschichtlichen, gegebenen, positiven Stoffen, der kurze Vortrag wird aber mit Fragen unterbrochen. Im übrigen herrscht durchwegs die Form des Dialogs und er ist je nach der Verschiedenheit des Stoffes teils examinatorisch, teils katechetisch und sokratisch. Alles ohne Ausnahme soll dem Schüler mundgerecht gemacht werden. Er muß alles, was er weiß, jeden Augenblick mit Fertigkeit und Raschheit darstellen können. Der Lehrer spricht nur so viel, als zur Anregung und Entwicklung gehört. Der Schüler soll sprechen lernen, nicht der Lehrer. Je weniger dieser spricht, tut, je mehr jener, desto besser. Diktiert wird nur so viel, als absolut notwendig ist: die Diktiermethode ist eine Unmethode. Mit der Anschauung, dem Einzelnen, dem Konkreten machen wir darum überall den Anfang, weil nur von hier aus der Begriff naturgemäß entwickelt werden kann, weil es keinen Weg gibt von den Begriffen zu den einfachen Vorstellungen und Empfindungen hin, und weil er, wenn er eingeschlagen wird, zu leerem, unfruchtbarem u. aufblähendem Wortwerk und totem Schulwissen führt, das dem Geiste keine gesunde Nahrung liefert, und mit dem man im Leben nichts anfangen kann.

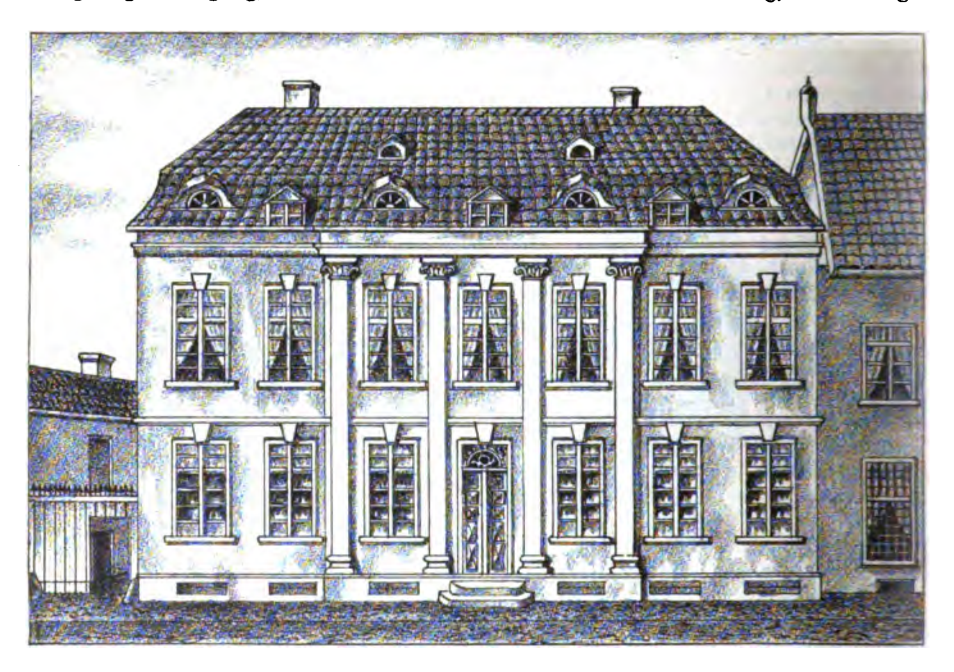



Diesterwegs Geburtshaus zu Siegen in Westfalen.



Aus demselben Grunde fangen wir mit den Sachen an, nicht mit den Worten, mit den Vorstellungen, nicht mit den Wörtern; denn die Wörter an sich teilen das durch sie Bezeichnete, den Inhalt, noch nicht mit, sondern sie setzen ihn voraus. Der Hauptgesichtspunkt, den wir beim Unterricht festhalten, ist der formale, wenn auch in steter Verbindung mit dem materiellen, nicht bloß aus dem psychischen Grunde, weil es keine rein formale Bildung gibt, sondern auch wegen des Wertes der Kenntnisse und Fertigkeiten an und für sich, wenn man sich dieselben nur mit Selbsttätigkeit

angeeignet hat." Diese Selbsttätigkeit ist zuerst eine äußere, die sich von der bloßen Nachahmung zur Aneignung des Vorgezeigten in Vorstellungen erhebt und im Behalten und Üben des Vorgesprochenen äußert; sie geht aber allmählich in die innere Selbsttätigkeit oder die eigentliche Aktivität über, welche allerdings erst im 14. und 15. Jahre ihren Kulminationspunkt erreicht. Diese innere Selbsttätigkeit ist eine geistige Bewegung, welche ohne eine



Altes Seminar unter Diesterweg in Mörs a. Rh.

gewisse Beunruhigung des ganzen Menschen gar nicht denkbar ist, und in betreff deren dem Erzieher die große Aufgabe erwächst, „den Geist nicht nur zu beunruhigen und in nachhaltige Schwingung zu versetzen, sondern zugleich innerlich zu kräftigen und in gemessener Haltung und Selbstbeherrschung zu erziehen, so daß der eingeleitete Entwicklungs- und Denkprozeß einen ruhigen und stetigen Verlauf nimmt und sich mit der größten inneren Selbsttätigkeit die äußere Ruhe paart. Eine Knabenanstalt, welche sich die freie Ausbildung des jugendlichen Geistes zur Aufgabe gestellt hat, muß sich vor zwei Verirrungen hüten:

a) Vor der Belastung, Überschüttung und Erdrückung der schwachen Kraft mit Kenntnismassen. Diese müssen nicht nur vollständig verarbeitet werden, sondern sie dürfen auch den Geist nicht einmal ganz erfüllen; es muß ein Überschuß von freier Kraft bleiben, deren Verwendung dem Knaben zu überlassen und nur zu beobachten ist. Ein gewisser Grad von Wildheit, jugendlichen Mutwillens etc. sind in der Regel mit nichten Zeichen schlechter Richtung, vielmehr gehören sie zu der jugendlichen Frische

b) Vor dem systematischen Gängeln und Hänseln, welches alles machen, jeden Schritt des Knaben leiten, alles ängstlich bewachen und jede Möglichkeit von Verirrung verhüten will. Damit der Lehrer den Schüler erwecken, erregen, zur Selbsttätigkeit bestimmen könne, verlangen wir von ihm heiteren Sinn, Stärke in der Doktrin, disziplinarische Kraft, vollkommene Beherrschung des Stoffes, darum freies Lehren ohne Buch, und die Fähigkeit, den Stoff nicht nur in dialogische Form zu bringen, sondern auch den Fragen den Reiz der Neuheit und des Interesses und, wie oft es

sein muß, stachelnde Kraft zu verleihen. Nicht bloß die Lektionen, die sich mit rationellen Gegenständen beschäftigen, sondern jeder Unterricht soll zur geistigen Übung und Anstrengung anregen. Den Wert des Unterrichts messen wir daher nicht an der Masse des Erlernten, sondern an dem Grade der in dem Zöglinge entwickelten Selbsttätigkeit; die ganze Schule soll eine Gymnastik oder Athletik des jugendtigung mit Nebendingen wurde ihnen schlechterdings keine Zeit gelassen; Träumen und Hindämmern waren unter den Augen dieses Meisters ein Ding der Unmöglichkeit. Was die Methode betrifft, so war von Vormachen und Nachmachen keine Rede, auch Überhören und Einpauken kannte er nicht. Alles, was gelernt werden sollte, wurde unter seinen Augen gemacht. Jede Frage war an alle gerichtet; wer sie wußte,



Diesterweg unter seinen Gegnern.
Nach der Originallithographie im Besitze des Deutschen Schulmuseums in Berlin.

lichen Geistes sein. — Mußte eine nach solchen Grundsätzen eingerichtete Seminarschule schon an und für sich von dem Althergebrachten bedeutend abweichen, so steigerten sich ihre praktischen Erfolge noch mehr durch die an derselben wirkenden Persönlichkeiten, insbesondere aber jene Diesterwegs selbst, worüber uns einer seiner Schüler (Rudolph im „Wegweiser") also berichtet: „Diesterweg stand vor den Knaben wie ein Heerführer, der bereit ist, seine Truppen ins Feuer zu führen. Aller Augen waren auf ihn gerichtet, alles blieb in unausgesetzter Spannung. Zur Beschäfmußte sich melden; wer dies unterließ, machte sich der Unaufmerksamkeit verdächtig. Aber sprechen durfte nur einer; er wählte ihn aus. So gewöhnten sich die Knaben an parlamentarisches Verfahren tumultuarisches Wesen wurde nicht geduldet. Auf diese Weise wurden die entwickelnden Wahrheiten gesucht, die Ergebnisse festgestellt und die Neigung zur Selbsttätigkeit geweckt. Es war eine wahre Lust, solchen Stunden beizuwohnen; die Schüler schwebten mehr über den Bänken, als daß sie auf denselben saßen. Alles war Geist und war Leben. Aber wenn die Stunde

vorbei war, dann merkte man auch jedem an, daß er sich angestrengt hatte, und Diesterweg verließ die Klasse mit dem stolzen Bewußtsein, es sei eine Kraft von ihm ausgegangen." Und nicht minder bedeutsam war sein Wirken im Seminar selbst. „In diesen Stunden", schreibt derselbe Gewährsmann, „zeigte sich Diesterwegs Talent in seiner ganzen Größe; keiner von unseren Lehrern verstand es, die geistigen Kräfte in einem solchen Grade zu entfesseln; nie ist mir ein so lebendiges Wechselspiel der Unterhaltung wieder vorgekommen. Dozieren und dicke Hefte nachschreiben lassen, wäre ihm ein Greuel gewesen. Er wollte keine Diesterwegschen Kopien, nein, selbständige Menschen wollte er erziehen. Was wir in uns aufgenommen, was unsere Seele erfüllte, das brachten wir ihm entgegen; wir durften mit unseren Einwürfen hervortreten und wurden von ihm veranlaßt, sie uns gegenseitig zu beantworten, wobei er still und aufmerksam zuhörte. Wenn er dann aber selbst das Wort ergriff, um im Zusammenhang uns dies und jenes auseinanderzusetzen, dann nahm das vorher so ruhige Antlitz einen Ausdruck der Lebendigkeit an, der alles mit magischer Gewalt an sich fesselte. Wie ein lustig sprudelnder Quell drang es aus allen Fugen und Spalten seines reichen Innern hervor, anregend, erfrischend, wohltuend, befruchtend; und das alles unterstützt von dem Blitzen seines Auges und der lebendigsten Gestikulation. Es war ein wahrhaft bezaubernder Einfluß. Alles, was er sagte, packte den ganzen inneren Menschen; alle Fasern unseres Geistes vibrierten mit." — Zu dieser erfolgreichen Tätigkeit nach innen gesellte sich die noch bedeutsamere Wirksamkeit nach außen, die sich mittels des Vereinslebens und der öffentlichen Presse auf die gesamte Lehrerschaft erstreckte und selbst das Gebiet politischer Tagesfragen berührte. Diesterweg stiftete im Jahre 1832 die „Pädagogische Gesellschaft", eine Vereinigung gebildeter Männer verschiedenen Standes zu pädagogischen Zwecken, und im Jahre 1840 den „Jüngeren Berliner Lehrerverein" mit einer mehr praktisch-didaktischen Tendenz; er selbst wurde Ehrenmitglied des in derselben Zeit entstandenen „Geselligen Lehrervereines". — In allen diesen Gesellschaften herrschte eine außerordentliche Regsamkeit; denn Diesterweg verstand es, bedeutsame Fragen auf die Tagesordnung zu bringen und die Mitglieder nicht nur zum ruhigen Anhören, sondern auch zum Mitreden zu veranlassen. „Er war ein großer Freund der Debatte und liebte es, wenn die Geister aufeinanderplatzten; denn gerade aus dem Kampfe entwickelte sich die Wahrheit, um die allein es ihm zu tun war." Zu diesem regen Vereinsleben kamen noch außerordentliche Versammlungen und Lehrerfeste, durch welche er die Lehrerschaft mit sich fortzureißen und für seine Ideen zu gewinnen verstand. Am meisten wirkte er durch seine literarische Tätigkeit in Flugschriften, Zeitschriften und größeren pädagogischen Arbeiten, besonders aber durch seinen „Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer" (1832 bis 1834; die letzte, in neuer, zeitgemäßer Bearbeitung vom Kuratorium der Diesterweg-Stiftung herausgegebene fünfte Auflage erschien im Jahre 1877 in drei Bänden), so daß sein Name in der Lehrerwelt alsbald ein gefeierter wurde. Die Begeisterung für ihn und seine Ideen brach sich in großartiger Weise Bahn, als im Jahre 1846 das hundertjährige Fest der Geburt Pestalozzis begangen wurde. Allein die Art und Weise, wie Diesterweg das bis dahin auf den bloßen Schulunterricht beschränkte Walten des Lehrers mit Freiheitsfragen und politischen Dingen in Verbindung zu bringen wußte, mußte das Mißtrauen der offiziellen Kreise gegen ihn wachrufen, und als die Reaktion über Preußen hereinbrach, zu seiner Maßregelung führen. Um ihn unschädlich zu machen, trug man ihm, der so vielen die Augen geöffnet, die Stelle eines Vorstehers in einem Blindeninstitut (!) an, und als er dieses Anerbieten von sich wies, erfolgte im Jahre 1847 seine Absetzung. Nach dem Freiheitsjahre 1848 wurde ihm vom Minister Ladenberg die Stelle eines Schulrates in Marienwerder angetragen, die er jedoch ablehnte, da er, an den Umgang mit der Jugend gewöhnt, sich nicht in Akten begraben wollte. Durch seine im Jahre 1850 erfolgte Pensionierung wurde zwar seine amtliche Laufbahn, keineswegs jedoch seine pädagogische Wirksamkeit geschlossen. Wir erblicken ihn vorübergehend in Hamburg an der Schule der dortigen freireligiösen Gemeinde, sehen ihn dann in Liebenstein mit Fröbel und Middendorf einen

1

Berlin, 10. Nov. 54.

Das ist sehr unbesonnen von Ihnen gewesen, sich in Schulden zu stürzen. Nun müssen Sie dafür büßen. Wer die Selbstständigkeit verlieren will, braucht nur Schulden zu machen.

Aber so unzweifelhaft schlimm, wie sich so ein junger Leichtsinn herausstellt, ist das doch nicht. Erstens haben Sie einen [illegible], der bleibt Ihnen.

Zweitens kann man, wenn man sich einschränkt, mit 100 Th jährlich 2–3 Jahre haushalten, 250 Th in dieser Zeit decken.

Drittens werden die Schuldner (Creditoren), wenn Sie schriftlich zeigen, daß Sie zahlen wollen und wirklich Raten zahlen, Ihnen den Kopf nicht abreißen. Aber das Alles läßt sich machen — ohne Verzweiflung.

Aber nur nicht in Berlin. Was wollen Sie hier? Geld verdienen? Fragen Sie die Hunderte von jungen Lehrern, die hier herumlaufen, wie es denen geht.

Bleiben Sie, wo Sie sind und schaffen Sie etwas Tüchtiges. Das wünscht Ihnen ein Freund, Diesterweg in Berlin.

Brieffaksimile Diesterwegs an einen jungen, damals in Fritz Reuters Heimat angestellten Lehrer.

Freundschaftsbund schließen und sich für die Kindergartenerziehung begeistern, in Berlin den Kampf gegen die Schulregulative (s. d.) aufnehmen; wir sehen ihn im Jahre 1851 das „Pädagogische Jahrbuch" begründen, in dem er als Gegner des konfessionellen Christentums auftritt; wir sehen ihn als Abgeordneten des Landtages. Diesterweg starb drei Tage nach der Schlacht bei Königgrätz (Sadova) im 76. Lebensjahre.

Die Erziehungsansichten Diesterwegs tragen durchaus das Gepräge der modernen Wissenschaft an sich. Als Eklektiker gleich Niemeyer, faßt er das Ziel der Erziehung bald als Tätigkeit des Menschen im Dienste des Wahren, Schönen und Guten, bald als vollständige harmonische Entwicklung der menschlichen Anlagen, insbesondere von Körper und Geist, bald als Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit auf. Angeborene Anlagen gibt es nicht, sittlich gut oder sittlich böse kommt kein Mensch zur Welt; welche Richtung er schließlich einschlägt, darüber entscheidet hauptsächlich die Erziehung. In der Entwicklung des Menschen sind Stufen zu unterscheiden. Die unterste Stufe ist die der Sinnlichkeit Die zweite ist die der Gewohnheit und Phantasie; die höchste Stufe ist die der freien Selbstbestimmung. Der Unterricht nehme demnach zuerst vorzugsweise die Anschauung und das Gedächtnis, hernach den Verstand und endlich die Vernunft in Anspruch. In betreff der speziellen Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer hat Diesterweg gleichfalls die heute betretenen Bahnen eingeschlagen. Das Lesen beginnt mit mechanischem Lesen, geht zum logischen weiter und endet im ästhetischen. Die Methode des deutschen Sprachunterrichts soll darin bestehen, daß man dem Kinde alle Erscheinungen der Sprache in der Weise vorführt, wie das Leben es tut, durch mündliche Darstellung und unmittelbare Wahrnehmungen, durch Sprechen und Lesen, und daß man dem Schüler die Sprachformen durch Zergliederung, also auf analytischem Wege zum Bewußtsein bringt. In der Geographie wird von der Heimat ausgegangen und darauf ein Bild vom Wohnort und der nächsten Umgebung entworfen, worauf der analytische Weg eingeschlagen und also vom Entfernten zum Näheren geschritten wird. In der Geschichte eignet sich für die Volksschule besonders der kirchengeschichtliche und vaterländische Stoff; zuerst Biographien und Monographien. Die Naturgeschichte geht vom Betrachten einzelner Naturkörper in den verschiedenen Klassen der Gewächse, Tiere und Mineralien aus, vergleicht und unterscheidet dann die Naturkörper, betrachtet nachher die natürlichen Familien und Ordnungen in ihrer systematischen Anordnung und schließt mit einer genaueren Kenntnis des inneren Baues und der Natur der Geschöpfe. In der Naturlehre hat man zuerst das Was, dann das Wie, hierauf das Warum zu berücksichtigen; oder: Erscheinung, Gesetz, Ursache. Das Rechnen soll nach der heutzutage üblichen Methode in stufenweise sich erweiternden Zahlenkreisen geübt werden.

Der Name Diesterweg ist die typische Verkörperung des neueren, mit den modernen Freiheitsbestrebungen Hand in Hand gehenden, den Unterricht vom Standpunkt der Erziehung und diese wieder von dem der gemeinschaftlichen Kulturaufgabe der Menschheit erfassenden Lehrstands. Der Name Diesterweg ist aber auch das Wahrzeichen jener heutzutage herrschend gewordenen Denkweise, welche, zwischen Religion und Konfession strenge unterscheidend, die religiöse Überzeugung nicht auf das Dogma, sondern auf die Ethik gründen will. Ein Gegner des konfessionellen Religionsunterrichts, tritt Diesterweg für die Simultanschule (s. d.) ein, d. h. die moderne Humanitäts- und Nationalschule mit gemeinsamem Religionsunterricht für sämtliche Kinder der Gemeinde. Eben deshalb fordert er auch eine weltliche Schulaufsicht. In dieser schulpolitischen Richtung liegt vor allem seine Bedeutung; seine Persönlichkeit, seine praktische Befähigung erhöhten diese. Auf eigentlich psychologisch-pädagogischem Gebiete ist er nicht originell und in der prinzipiellen Vermischung der allgemeinen und der Berufsbildung war sein Vorgehen höchstens durch die Zeitverhältnisse entschuldbar, aber nicht glücklich.

Literatur: Von Diesterwegs 54 Werken führen wir hier die Namen der bedeutendsten in chronologischer Folge kurz an: Über Erziehung überhaupt und über Schulerziehung insbesondere. Geometrische Kombinationslehre. Leitfaden in dem Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre. Schul-Lesebuch in sachgemäßer Anordnung. Raumlehre

oder Geometrie. Praktisches Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache. Der Unterricht in der Kleinkinderschule. Schulreden und pädagogische Abhandlungen. Das pädagogische Deutschland der Gegenwart. Die Lebensfrage der Zivilisation. Oder: Über die Erziehung der unteren Klassen der Gesellschaft. Über das Verderben auf den deutschen Universitäten. Bemerkungen auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten. Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik. Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie. Heinrich Pestalozzi. Pädagogisches Wollen — und Sollen. — Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, in einer zeitgemäßen Bearbeitung herausgegeben vom Kuratorium der Diesterweg-Stiftung. 3 Bde., 6. Aufl. von K. Richter, Frankfurt. — Dobuhal, Diesterweg, seine Ankläger und seine Verteidiger. Liegnitz 1844. Langenberg E., Adolph Diesterweg. Sein Leben und seine Schriften. Frankfurt a. M. 1867. — Wilberg D. Joh. Fr., Erinnerungen aus meinem Leben. Essen 1896. — Richter C., Die Reform der Lehrerseminare nach den Forderungen unserer Zeit und der heutigen Pädagogik. Leipzig 1873. — Diesterwegs A. ausgewählte Schriften. Herausgegeben von Ed. Langenberg, 4 Bde. Frankfurt a. M. 1882. — Scherer, Diesterwegs Pädagogik in systemat. Anordn. mit Einleit. — Ders., Diesterwegs Leben und Wirken. Gießen. — Wilke, Diesterweg u. die Lehrerbildung. Berlin. — Rudolf, Diesterwegs Reform des deutsch. Volksschulw. im 19. Jahrh. Berlin.

Gust. Lindner †.

Diktieren. Soll die Rechtschreibung (s. d.) „den Charakter einer organischen, durch den Inhalt geschaffenen Sprachform" erhalten — und dieses Ziel muß im Interesse einer einheitlichen Sprachbildung gefordert werden —, dann kommt dem Diktieren naturgemäß eine wichtige Stellung im orthographischen Unterricht zu. Es ist, da sich bei dem weitaus größten Teil unseres Wortschatzes der Lautbestand mit der Zahl der Schriftzeichen deckt (Gleichschreibung), die Wahl der Buchstaben aber durch die Artikulation geregelt wird, der einzige Behelf zur Erlernung der richtigen Schreibung jenes großen Wortvorrats. Da aber die Gleichschreibung auf mehreren Jahresstufen der Volks- und Bürgerschule Gegenstand des orthographischen Unterrichts ist, so muß das Diktieren in allen Schuljahren als Mittel zur Aneignung der Orthographie Anwendung finden. Bei allen jenen Wortformen, die Mehr- und Andersschreibung (s. Rechtschreiben) aufweisen, hat es den Zweck, dem Schüler Gelegenheit zur Anwendung des durch Einprägung des Schriftbildes Gelernten zu bieten. Auch in dieser dienenden Stellung tritt es vom dritten Schuljahre angefangen auf den nächstfolgenden Jahresstufen auf. Aber gerade die ausgedehnte Benützung eines und desselben Behelfes bei Schülern verschiedener Entwicklungsstadien macht es notwendig, bei seiner Anwendung einen entsprechenden Stufengang einzuhalten. Dieser ist beim Diktieren einerseits von der Schreibfertigkeit, anderseits von dem Auffassungsvermögen der Kinder abhängig.

Wenn bisher vom Diktieren kurzweg die Rede war, so muß in der Folge zwischen dem Vorsprechen des zu Schreibenden durch den Lehrer und dem Nachsprechen seitens der Schüler unterschieden werden. Da womöglich jeder Diktatstoff ein zusammenhängendes Ganzes bilden soll (s. Rechtschreiben), ist es notwendig, daß die Schüler zunächst ein Bild des Inhalts in großen Zügen gewinnen. Diese Totalauffassung des Dargestellten wird aber nur dann erreicht, wenn der Lehrer den Diktatstoff so vorliest, daß nicht nur das technisch-phonetische, sondern auch das ästhetisch-musikalische Moment der Sprache zur Geltung kommt. Erst dann, wenn die Materie von dem Schüler mit Kopf und Herz erfaßt ist, kann der Lehrer sein Diktat ganz und gar in den Dienst der Rechtschreibung stellen, indem er, von der ästhetischen Wirkung des Gelesenen absehend, langsam und scharf artikuliert spricht, damit die Kinder den Zusammenhang zwischen dem Klangbilde und Wortbilde erkennen. Doch auch das zweite Vorlesen erstreckt sich in den ersten Schuljahren auf den ganzen Stoff, damit den Schülern immer wieder zum Bewußtsein komme, jedes Schreiben sei die sichtbare Darstellung lebendiger Rede.

Hat der Lehrer auf diese Weise durch den Inhalt und durch die besondere Hervorhebung der lautlichen Form den Schülern Anhaltspunkte für die Schreibung gegeben, so müssen diese das Gehörte lautlich darstellen, um durch die Erneuerung des Klangbildes die Vorstellung des Wortbildes zu festigen. Diese Forderung setzt aber nochmaliges Vorsprechen jedes ein-

zelnen Satzes durch den Lehrer voraus. Auf höheren Jahresstufen, wo die Schüler an ihrem Sprachgefühl eine Stütze für die Schreibung haben, kann der Lehrer dem ersten Vorlesen des ganzen Stoffes gleich das Diktat der einzelnen Sätze folgen lassen. Wie oft jeder Satz durch den Schüler zu wiederholen ist, ob laut-, wort- oder satzweise geschrieben werden soll, hängt von der Jahresstufe, von dem Lautbestand und dem Bedeutungsinhalt der Wörter ab. Allgemein bindende Normen lassen sich daher für einen Stufengang beim Diktieren nicht geben, doch wird im großen und ganzen ein allmähliches Steigern der Forderungen in der unten angegebenen Weise erfolgen können:

Schuljahr	Stoff	Der Lehrer spricht		Die Schüler	
		den ganzen Diktatstoff	jeden einzelnen Satz	wiederholen	diktieren
2.	Einfache Sätze	einmal mit Hervorhebung des ästhetisch-musikalischen, einmal mit Betonung des technisch-phonetischen Moments;	langsam und scharf artikuliert;	mehreremal;	lautweise, wortweise, satzweise;
3.				anfangs: mehreremal, später: einmal;	
4.		nur einmal mit Hervorhebung des ästhetisch-musikalischen Moments;	indem er mehr auf sinngemäße und wohlklingende Darstellung achtet.	einmal;	satzweise.
5.				gar nicht;	
6.	Einfache und mehrfache Sätze			einf. S.: gar nicht; mehrf. S.: mehreremal;	
7.				einf. S.: gar nicht; mehrf. S.: {anfangs einmal, später gar nicht;	
8.				gar nicht;	

Die für das 6., 7. und 8. Schuljahr der Volks- und Bürgerschule angegebenen Gesichtspunkte haben im großen und ganzen auch für die Unterklassen (I. und II.) der höheren Bildungsanstalten (Gymnasien und Realschulen) Gültigkeit. Auch hier sind die zusammenhängenden Diktatstoffe einzelnen Sätzen vorzuziehen, ebenso haben die Lehrer dieser Bildungsstufen strenge darauf zu achten, die nachzuschreibenden Worte nur einmal, aber deutlich vorzusprechen, um die Schüler an die Pflicht strenger Aufmerksamkeit zu gewöhnen. Auch hier ist der Aussprache besondere Beachtung zu schenken. Nachlässigkeit oder Unkorrektheit darf der Lehrer weder sich noch seinen Schülern gestatten, damit wenigstens die für die Orthographie wichtige prosodische Korrektheit bald und sicher erreicht werde. Bezüglich der Interpunktion hat als Norm zu gelten, daß der Lehrer nicht bis auf den Punkt, Strichpunkt und Doppelpunkt diktiere, sondern die Schüler daran gewöhne, die Satzzeichen unmittelbar beim Schreiben selbst zu setzen; ein anfangs stärkeres, später aber auf das natürliche Maß sich beschränkendes Heben der Stimme gibt für das Setzen der Interpunktionszeichen die hinreichende Unterstützung. (Vgl. Instruktion für den Unterricht an österreichischen Gymnasien, Kapitel Grammatik an Untergymnasien.)

Wien. *Hans Lichtenecker.*

Dinter. Gustav Friedrich Dinter (1760 bis 1831), zu Borna in Sachsen geboren, Prediger, Seminardirektor, Schul- und Konsistorialrat sowie Professor der Theologie in Königsberg, gehört mit Niemeyer, Schwarz, Denzel, Sailer, Overberg, Graser, Stephani u. a. zu jenen Männern, die an dem Aufbau der neueren Volksschule im Geiste von Pestalozzi und Campe werktätig Anteil genommen haben. Wie er in seiner Autobiographie erzählt, wurde er auf eine nicht gewöhnliche

Weise erzogen. Von seinem 15. Lebensjahre an hat er sieben Jahre lang nicht für Geld, sondern um des Vergnügens willen, das er an diesem Geschäfte fand, unterrichtet. „Ich war“, so erzählte er, „fünf Jahre Hauslehrer und studierte die Pastoralwissenschaften im Umgang mit meinem schon als Pfarrer angestellten Bruder und mit mehreren anderen benachbarten Geistlichen. Ich verwaltete über 19 Jahre lang zwei Pfarrämter und war Vorsteher dreier Landschulen; ja nicht bloß Vorsteher, sondern auch eifriger Teilnehmer am Unterricht. Ich war zehn Jahre Rektor einer aus sechs Klassen bestehenden Elementarschule in Friedrichsstadt-Dresden. In derselben Zeit war ich Direktor und Hauptlehrer des Schullehrerseminars, das an demselben Orte aufblühte. In meinem zweiten Pfarramte war ich Direktor einer Pensionsanstalt, die als Progymnasium und höhere Bürgerschule Kinder gebildeter Stände bis zur Konfirmation leitete. Dann seit zwölf Jahren Vorsteher des Schulwesens einer weitläufigen Provinz und es gibt in derselben kein deutsches, kein litauisches Kirchenspiel, dessen Schulen ich nicht gesehen, mit dessen Pfarrer, Schullehrer, Schulkindern ich mich nicht unterhalten hätte. Seit elf Jahren bin ich als akademischer Lehrer angestellt und seit länger als einem Vierteljahrhundert bin ich Schriftsteller in den Fächern der Theologie und Pädagogik.“ In seinem wechselvollen Leben hat D i n t e r eine Mannigfaltigkeit von Erfahrungen gemacht, deren sich unter hundert Pädagogen wohl wenige erfreuen konnten. Sein Grundsatz war: „Lehret den künftigen Bauern denken und entfesselt ihn von der Anhänglichkeit an das Alte, so wird er die gebildete Kraft auch in den Geschäften anwenden, wo es auf Broterwerb ankommt. Schleifet nur das Messer, dann wird es auch Brot schneiden.“ Er nahm zur Erprobung seiner Grundsätze heranreifende talentvolle Jünglinge in sein Haus und bildete sie zu Schullehrern. Da er keine große Wohnung hatte, so konnte er sich deren höchstens fünf halten, und zwar waren dies arme, mittellose Zöglinge, denen er Wohnung, Kleidung, Heizung, Kost und Unterricht unentgeltlich verabreichte. Dazu gab er jedem derselben noch alljährlich zehn Taler, welche sie sich aufbewahren mußten, um sich beim Eintritt in ein Amt die erforderlichen Amtskleider schaffen zu können. — Der Einfluß D i n t e r s auf das Volksschulwesen war bedeutend. Er führte die Ideen B a s e d o w s und P e s t a l o z z i s, welche diese beiden Männer nur in Privatinstituten verwirklichten, nun auch in die Volksschule ein. Alles, was er erstrebte, beruhte auf seinem Grundgesetz: „Der Zweck der Erziehung ist, dem Menschen zu seiner Bestimmung zu verhelfen. Zweckmäßig ist sie nur dann, wenn sie eine harmonische Ausbildung aller Kräfte des Menschen bewirkt. Da der Wert des Menschen hauptsächlich auf seiner sittlichen Güte beruht, so ist deren Bewirkung der letzte und höchste, aber nicht der einzige Zweck der Erziehung. Der besondere Zweck des



Gustav Friedrich Dinter.

Unterrichts ist Aufklärung, Schärfung des Verstandes überhaupt und Mitteilung der Kenntnisse, welche dem Menschen das Recht- und Gutsein erleichtern, die ihn gesund brauchbar und zufrieden machen können. Diese Aufklärung kann nie schädlich sein. Kein Licht ohne Wärme. keine Wärme ohne Licht.“ Einen entscheidenden Fortschritt erfuhr durch D i n t e r die Katechese (s. Katechetik und Spener), die P e s t a l o z z i nur gering achtete. Er war ein Meister „in der Auseinanderlegung und Gruppierung des Materials, in der geschickten Anbahnung der zu erzeugenden Erkenntnisse, in der Festhaltung des Fadens bei aller freien Bewegung im einzelnen, im natürlichen und für die Kinder übersichtlichen Fortschreiten und klaren Zusammenfassen der ge-

wonnenen Resultate und in der Handhabung der Veranschaulichungsmittel". Sein hieher gehöriges Hauptwerk sind „die vorzüglichsten Regeln der Katechetik" (1. Aufl. 1802), die wegen ihrer Einfachheit und praktischen Richtung volle Beachtung verdienen. Katechisieren heißt ihm, Anfänger und Unwissende durch Frage und Antwort unterrichten. Er legte dabei dem Katecheten nachfolgende Punkte zur Berücksichtigung vor: 1. Fragen zu bilden, 2. gegebene Antworten zu benützen, 3. die Aufmerksamkeit zu fesseln, 4. die Materie zweckmäßig zu wählen, 5. zu ordnen, 6. zu bemessen, 7. zu beweisen, 8. anzuwenden, 9. vorzutragen. — Als Seminardirektor blieb Dinter dem richtigen Grundsatze getreu, daß bei den Seminaristen weniger die Menge der Kenntnisse den Mann mache als die Klarheit, die Bestimmtheit und die Gewandtheit im Vortrag. „Es kam mir", sagte er, „nie darauf an, wieviel in jeder Stunde genommen wird, sondern ich ging durchaus nicht eher weiter, als bis das obere Dritteil meiner Seminaristen das Vorgetragene bestimmt, vollständig, in gutem Deutsch wiedergeben konnte. Dadurch bekam ich — nicht die gelehrtesten Seminaristen, aber

Brieffaksimile nach dem Orginal im Besitze des Deutschen Schulmuseums in Berlin.

gute und gewandte Lehrer. Freiheit, Arbeit und Liebe waren nächst dem religiösen Sinne die Hauptmittel, durch die ich meine Jünglinge zum Ziele zu führen suchte."

Von den zahlreichen Schriften Dinters sind noch die „Kleinen Reden an künftige Volksschullehrer", seine „Katechetik", die „Schullehrerbibel" und seine „Autobiographie" lesenswert. Einer besonderen Erwähnung verdient noch die Tätigkeit Dinters als Schulrevisor; sie kann noch heute allen Schulinspektoren zum Muster werden. Er belehrte dabei die Lehrer nicht nur durch sein Beispiel, er gab ihnen noch überdies viele gute und praktische Winke und erwies sich ihnen bei jeder Gelegenheit als ihr warmer Freund.

Literatur: G. F. Dinters Leben von ihm selbst beschrieben; nebst einem Anhange: 1. Schulkonferenzen, 2. Belehrungsblätter. Mit Erläuterungen und Kommentar versehen von R. Niedergesäß. Wien 1879. — Pohle Em., Der Seminargedanke in Kursachsen etc. Dresden 1887. — Köhler T. A., Erlebtes. Grimma 1877.

Gust. Lindner †.

Direktor (an Mittelschulen, höheren Schulen und Seminaren) in manchen Ländern, z. B. Württemberg und Sachsen Rektor genannt, ist der Vorgesetzte einer Bildungsanstalt, der als solcher mit ihrer unmittelbaren Leitung betraut ist. Da er zugleich einer der Lehrer ist — und er sollte nicht mehr sein wollen als der erste unter ihnen — so steht er recht eigentlich mitten im Kollegium und ist in die Lage gesetzt, mit dem Einflusse seiner Persönlichkeit das ganze Anstaltsleben zu durchdringen und zu beleben. Dadurch unterscheidet er sich von jenen Aufsichtsorganen, welche, ohne zu den pädagogischen Arbeitern zu gehören, nur aus der Ferne auf dem Aktenwege und in vorübergehenden Visitationen auf das Gedeihen der Anstalten einzuwirken suchen und mehr durch ihre amtliche Stellung als durch ihre Persönlichkeit wirken. Schon aus diesen allgemeinen Kennzeichen geht hervor, daß die Leistungsfähigkeit einer Lehranstalt eher von ihrer unmittelbaren Leitung, d. h. von ihrem Direktor als von der eigentlichen Schulaufsicht abhängen werde. Denn die Wirkungssphäre eines Direktors ist eine äußerst ausgedehnte; seine Befugnisse und Obliegenheiten sind sehr zahlreich und verantwortungsvoll. Er ist vor allem Mitlehrer (Amtsgenosse, Kollege) und gibt als solcher im Kollegium das Beispiel einer gewissenhaften Pflichterfüllung. Streng gegen sich selbst, nachsichtig gegen Mitlehrer, wird er durch dieses Beispiel mehr ausrichten als durch Weisungen und Ratschläge, an denen er es nötigenfalls auch nicht fehlen lassen darf. Wo eine Lehranstalt zu ausgedehnt und verzweigt wird, wie es bei so manchen unserer modernen Schulkolossen mit ihren 10 bis 20 und mehr Schulklassen leider der Fall ist, und der Direktor infolge dessen seinem Lehrerberuf entfremdet wird, geht auch ein guter Teil seines Einflusses verloren. Denn er soll nicht bloß an seiner eigenen Persönlichkeit das Beispiel gewissenhafter Pflichterfüllung, genauester Ordnung und nie fehlender Pünktlichkeit den Mitlehrern stets vor Augen halten, sondern auch in bezug auf die methodische Gestaltung des Unterrichts, sowie auf Disziplin und Behandlung der Schüler nach Maßgabe der bei den Konferenzen und beim Hospitieren gemachten Wahrnehmungen für eine Harmonisierung der Lehrziele und Methoden Sorge tragen, damit nicht der Fachlehrer allzusehr in den Vordergrund trete und der Unterricht aufhöre, eine „Symphonie" zu sein. Die Klagen über Überbürdung der Schüler würden verstummen, wenn die Direktoren immer ihre Pflicht täten. Soll der Direktor diesen Anforderungen entsprechen, so muß er vor allem ein tüchtiger Schulmann sein. Von ihm müssen seine Kollegen, die Schüler und die Eltern den Eindruck erhalten, daß er womöglich die pädagogisch tüchtigste, jedenfalls die strebsamste, fleißigste und gewissenhafteste Persönlichkeit in der Schule ist, daß er didaktische Sicherheit und ernste, ehrenhaft männliche Haltung besitzt. Wo dies auf die Dauer fehlt, wird eine erfolgreiche Tätigkeit nicht möglich, wo es vorhanden ist, werden die kleinlichen Gegenströmungen, die zwischen einem Vorgesetzten und einem Kollegium in keinem Stande fehlen, machtlos und ungefährlich sein. Als Leiter der Anstalt wird der Direktor auf die Feststellung des Lektionsplanes, auf die Verfassung und Handhabung der Disziplinarordnung, auf die Bestimmung der beim Unterrichte zu Grunde zu legenden Lehrtexte, auf die Anschaffung von Lehrmitteln, auf die Be-

nützung der Schülerbibliothek, auf die Versetzung der Schüler, auf die Veranstaltung von Schulfesten und Feierlichkeiten, auf die Besetzung erledigter Lehrstellen den ihm im Gesetze eingeräumten wichtigen Einfluß nehmen. Daß er des Wortes mächtig sei, ist bei der heutigen Öffentlichkeit eine notwendige Voraussetzung; deshalb soll er es aber nicht für sein Recht oder für seine Pflicht halten, allein an Schulfestlichkeiten und bei Versammlungen der Schule in ihrem Namen zu reden. Von nicht geringer Bedeutung ist der Takt im Verkehr mit Kollegen (s. Kollegialität), Schülern und Publikum. Mit den beiden ersten wird dies in einfachen und natürlichen Formen geschehen können, wenn der Direktor während der Schulzeit sich in den Lehrstunden und im Konferenzzimmer aufhält. Diese Art wird wirksamer sein als der schriftliche Verkehr, der unter allen Umständen etwas Starres und Totes hat und deswegen am wenigsten in der Schule am Platze ist. In der letzterwähnten Beziehung aber ist es wünschenswert, daß die Direktoren gesellschaftlichen Verkehr pflegen, nicht nur weil sich hier die Einseitigkeiten, zu denen der Lehrerberuf Veranlassung gibt, am wirksamsten, ja allein abschleifen, auch nicht nur wegen des guten Einflusses, den Umgang und Beispiel freier Geselligkeit auf jeden Menschen üben und weil die Gewohnheit des eigenen Tuns ungleich wirksamer ist als gute Lehren, sondern weil jede Lehranstalt Fühlung behalten muß mit den Ansichten und Bedürfnissen der Gesellschaftskreise, aus denen sie ihre Schüler erhält und für die sie diese wieder vorbereiten soll. Auch wird schon viel Unangenehmes vermieden und mancher Mißton unschädlich, wenn das Haus des Direktors den Lehrern auch in geselliger Hinsicht Anlehnung und Förderung bietet.

Endlich führt der Direktor auch die stete, ununterbrochene Aufsicht über alle Seiten des Schullebens in der seiner Pflege übergebenen Anstalt. Bis daher reicht sein pädagogischer Beruf, der ihm eine große Wirkungssphäre einräumt, aber auch eine große Verantwortlichkeit auflädt. Der Direktor ist aber nicht bloß ein Schul-, sondern auch ein Verwaltungsmann, der sein Geschäftsprotokoll führt, Eingaben empfängt und expediert, Berichte nach oben, Erledigungen nach unten richtet, Jahresberichte, Gutachten und Anträge aller Art erstattet, für Besoldungen, Remunerationen u. s. w. sorgt und, wenn das Jahr um ist, eine erkleckliche Anzahl von Protokollnummern aufweisen kann. Nicht genug daran, er ist auch Wirtschafter, Finanzmann und Rechnungsleger; denn er sorgt mit seinem Schuldiener für die Instandhaltung der Gebäude, für Beheizung, Beleuchtung, Reinigung der Schulräume; er verfaßt und veranlaßt Inventare und bestätigt innerhalb des ihm bewilligten Etats die einzelnen Ausgabeposten. Er würde seine Stellung arg verkennen, wenn er diese Verwaltungs- und Wirtschaftssphäre, die ohnehin einen geraumen Teil seiner Arbeitskraft absorbiert, höher stellen wollte als seine pädagogische Sendung, oder wenn er vollends in jener aufginge. — Mit unseren Ausführungen über die wichtige und verantwortungsvolle Stellung des Direktors stimmt die Äußerung eines gewiegten Schulmannes überein, der selbst als Direktor nach allen genannten Beziehungen als leuchtendes Vorbild dasteht — die Äußerung Niemeyers (s. d.): „Da der Einfluß des Vorstehers jeder großen Schule so überschwenglich groß ist, so können die oberen Behörden nicht vorsichtig genug in der Wahl der Schuldirektoren sein; nicht genug bedenken, daß, wenn sie fehl greifen, der Nachteil durch mehrere Dezennien fortdauern könne. Es gibt wenig Ämter, in denen die Unfähigkeit so unersetzlichen Schaden stiften kann als das Amt des vorgesetzten Schulmannes. Nicht also bloß vieljähriger Schuldienst — denn ein Rektorat ist keine Stelle zum Ausruhen — nicht allein gelehrte Berühmtheit oder schriftstellerischer Ruf, wäre es auch im pädagogischen Fache — denn ein Rektor soll weit mehr lehren und handeln als schreiben, mehr Praktiker als Theoretiker sein — alles dies sollte nicht zunächst die Wahl leiten und bestimmen. Nur in der Schule wird der Schulmann gebildet, in der mittleren Schulsphäre lernt man den kennen, der für die erste Stelle der rechte Mann ist. Lehrtalent, gründliche Kenntnisse, ruhiges und richtiges Urteil und neben allem Begeisterung für sein Amt." Soll der Direktor den ihm gestellten Aufgaben gerecht werden, so muß er in der Lage sein, sich ihnen völlig zu widmen. Eine allzu knappe Ansetzung der eigenen Unterrichtstätigkeit ist

bedenklich, weil man nur dann Meister im Unterrichten bleiben kann, wenn man es stets in breiterer Ausdehnung übt. Die übrige Zeit muß aber dem Besuche des Unterrichts gewidmet werden, und zwar immer am häufigsten, wo Mißbräuche oder Fehler abzustellen sind. Bei jüngeren Lehrern kann der Direktor sogar in die Lage kommen, den Unterricht kürzere Zeit selbst in die Hand zu nehmen. Leider wird gerade diese Seite der direktorialen Tätigkeit oft gar nicht oder ohne Wirkung unter den Vorwänden der Tradition, der Überhäufung mit Arbeiten u. dgl. ausgeübt. Nicht selten begegnet auch der scheinbar richtige Einwand, der Lehrer dürfte nicht durch das Eingreifen des Direktors in seiner Autorität geschädigt werden. Kein verständiger Direktor wird solche Eingriffe für eine Lust halten und sie ohne äußerste Not herbeiführen. Aber wenn es sich um Schädigung der Schule und der Schüler handelt, können doch solche, in der Regel falsche, persönliche Rücksichten nicht entscheiden; falsch sind sie, weil regelmäßig in solchen Fällen die Autorität des Lehrers durch Fortsetzung seines Verfahrens weit mehr erschüttert wird als durch taktvolles Eingreifen des Direktors. Auch dafür muß der Direktor Zeit finden, die Hefte aller Klassen jährlich zweimal zu revidieren und wenigstens eine Anzahl einer eingehenden Durchsicht zu unterwerfen, sowie deren Ergebnisse mit den einzelnen Lehrern zu erörtern. Als Probestein des Könnens müßte er alljährlich wenigstens in den Hauptsprachen in jeder Klasse eine kurze Probearbeit anfertigen lassen — natürlich ohne jede Vorbereitung — und sie korrigieren, nicht um darnach die Versetzung der Schüler zu bestimmen, sondern um aus durchgängig richtigen oder verfehlten Arbeiten sein in den Klassenbesuchen erworbenes Urteil zu ergänzen und Eltern und Schülern die Überzeugung zu befestigen, daß er sein Amt nicht als bloße Würde betrachtet.

Literatur: Schiller H., Handb. d. prakt. Pädag., 3. Aufl., S. 69 ff. — Schrader, Verfass. d. höh. Schulen. Kap. 3. — Fricke, Erziehung u. Unterrichtslehre 298 ff. — Jäger O., Aus d. Praxis, S. 39 ff. — Altenburg in Reins Enzyklop. Handb. 1, 718 ff. — Deinhard in Schmids Enzyklop. 2², 88 ff. — Die Direktoren-Instruktionen bei Wiese, Verordnungen und Gesetze 2²,117 bis 187. — Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnas. in Österreich, 2. Aufl. Wien 1895.

Lindner-Schiller †.

Direktorenkonferenzen (Direktorenversammlungen) sind, wie ihr Name sagt, zunächst in einzelnen Provinzen Preußens regelmäßig zusammentretende amtliche Versammlungen der Leiter der neunklassigen höheren Lehranstalten und der sechsklassigen auf die neunjährigen korrespondierenden. Die ältesten Zusammenkünfte erfolgten 1823 in Westfalen, 1831 in Ost-, 1835 in Ost- und Westpreußen. Diesem Vorgange folgten 1861 Pommern, 1867 Posen und Schlesien. In Sachsen war die erste 1833, die zweite 1834 zusammengetreten; dann aber folgte eine Pause bis 1874, wo die dritte zusammentrat, die aber amtlich als die erste bezeichnet wird. Von den neuen Provinzen führten Hannover 1874, Schleswig-Holstein 1880 die Einrichtung ein. Am spätesten folgte Rheinland (1881), während Berlin, Brandenburg und Hessen-Nassau noch ohne Direktorenkonferenzen sind. An den preußischen Direktorenkonferenzen nehmen auch Altenburg, Anhalt, Schwarzburg, die beiden Reuß, Schaumburg-Lippe und Lübeck teil.

In Baden werden seit 1876 alle drei bis vier Jahre Konferenzen der Direktoren abgehalten, in Hessen finden ebenfalls solche, doch sehr unregelmäßig statt. Hamburg, das sich früher an den preußischen Direktorenkonferenzen (Schleswig-Holstein) beteiligte, hält seit 1889 eigene ab. Elsaß-Lothringen hat auch schon Direktorenkonferenzen abgehalten, aber nur vereinzelt Die übrigen deutschen Staaten haben ebenfalls solche als feste Einrichtung nicht.*)

Im allgemeinen werden die Themen für die Verhandlungen von den Behörden gestellt und von den einzelnen Anstalten vorberaten. Die Ergebnisse dieser Vorberatungen werden von den Referenten und Korreferenten der Direktorenkonferenzen in ihre Referate verarbeitet. Doch gibt es auch Verhandlungen über Themen, die nicht vorberaten werden; das ist namentlich der Fall, wenn es sich um ständig wiederkehrende Fragen handelt. Die Verhandlungen werden unter dem Vorsitze der Schul-

---

*) Auch in Österreich ist man dem Beispiel Deutschlands gefolgt und hat Direktoren-Konferenzen einberufen, zunächst in Niederösterreich.

räte parlamentarisch geführt; in der Regel liegen ihnen bestimmte Thesen der Referenten und Korreferenten zur Abstimmung vor. Die Verhandlungen, die Referate und Thesen werden seit 1879 von der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin gedruckt und buchhändlerisch vertrieben. Die amtlichen Versammlungen finden ihre nichtamtliche Ergänzung in persönlichem, geselligem Verkehr. Die Gegenstände der Verhandlungen sind Unterrichts- und Erziehungsfragen aller Art. Die außerpreußischen Direktorenkonferenzen unterscheiden sich nicht wesentlich von den preußischen; regelmäßig in Druck erschienen nur vom Anfang an die badischen, von den hessischen bloß die letzte (1900).*)

Der Hauptwert dieser Konferenzen liegt in der persönlichen Berührung; der wissenschaftliche Wert der Verhandlungen ist natürlich sehr verschieden, wird aber in der Regel weit überschätzt. Es gibt manche ältere Verhandlungen, die noch heute pädagogische Bedeutung haben, und unter den neueren sind namentlich manche methodische mit Recht angesehen. Aber im allgemeinen bedeuten die vielen dicken Bände, die seit 1879 erschienen sind, kaum eine Förderung der pädagogischen Wissenschaft. Um so interessanter ist es zu verfolgen, wie die theoretischen Werke über Pädagogik sich in den Verhandlungen abspiegeln, und in dieser Hinsicht enthalten sie auch eine Art Geschichte der Gymnasialpädagogik.

Literatur: Erler W., Die Direktorenkonferenzen des preuß. Staates. Berlin 1876 u. zwei Fortsetzungen 1876 bis 1877 u. 1879 bis 1881. — Verh. in Schmids Enzyklop. 6², 455 ff. — Killmann, Die Direktorenkonferenzen des Königr. Preußen v. 1860 bis 1889. Berlin 1890, 2. Bd. von 1890—1900. — Derselbe in Reins Enzyklop. Handb. 1, 724 ff.— Die „Protokolle" der badischen Verhandlungen und Direktorenkonferenzen erscheinen in Karlsruhe, Braunsche Hofbuchdrukkerei. *Herm. Schiller* †.

Dispensationen haben wohl nur dann eine prinzipielle Bedeutung, wenn es sich darum handelt, einzelne Schüler von diesem oder jenem lehrplanmäßigen Gegenstande dauernd zu befreien. Solche Dispensationen setzen in der Praxis der höheren Schulen die Einbringung eines schriftlichen Gesuches durch die Eltern voraus und werden von Fall zu Fall auf Grund eines Konferenzbeschlusses bewilligt. Es macht einen wesentlichen Unterschied, ob der Gegenstand der Dispens ein wissenschaftliches (z. B. Griechisch) oder ein technisches Fach ist (z. B. Turnen, Zeichnen, Gesang). Es liegt im Begriffe der Dispens, daß die Teilnahme an dem betreffenden Unterrichte pflichtmäßig ist (obligates Fach); aus diesem Merkmal aber ergeben sich bei den wissenschaftlichen Fächern gewisse Bedenken gegen die Zulassung solcher Ausnahmen. An den österreichischen Gymnasien kommt, von den technischen Fächern abgesehen, meines Wissens kaum eine andere Dispensation in Betracht als die vom Griechischen. Sie wird hie und da mit der Begründung angestrebt, daß der Schüler das Gymnasialstudium nicht über die vierte Klasse hinaus fortsetzen wolle, z. B. wegen Übertrittes an eine Realschule. Mag nun das betroffene Fach welches immer sein, es bleibt zu bedenken, daß jede solche Dispensation zumal bei jüngeren Schülern die Disziplin und das Pflichtgefühl gefährdet. Daß der X oder Y in dieser oder jener Stunde vom Unterrichte wegbleibt und somit immerhin ein geringeres Maß von Lernpflichten hat, wirkt auf die Mitschüler nicht günstig ein, zumal da diese schwerlich bedenken, daß der dispensierte Schüler am Jahresschlusse kein vollwertiges Zeugnis erhält. Ferner ist es leicht zu verstehen, daß ein dispensierter Schüler in dem Bewußtsein, unter den anderen eine Ausnahme zu bilden, sich dies oder jenes herausnimmt und so die gute Zucht unmittelbar stört. Jede solche Dispens schafft einen „außerordentlichen" Schüler und solche sind für die Schule ebenso unerwünscht wie die ganz vereinzelt vorkommenden „Hospitanten" (Privatisten mit der Erlaubnis, irgend einem demonstrativen Fache beizuwohnen). Solche Erwägungen werden den Lehrkörper wohl meist gegen die Bewilligung derartiger Ausnahmen spröde machen, weit weniger die Rücksicht, wieviel der Gesuchsteller mit dem betreffenden Fache verliert; denn dar-

*) Über die Direktorenkonferenzen in Niederösterreich vgl. die vom Landesschulinspektor Dr. A. Scheindler veröffentlichten Verhandlungen, I. Band. Wien 1905.

über mögen sich die Eltern den Kopf zerbrechen. Gewiß stellt die Schule den Eltern im gegebenen Falle rechtzeitig vor, daß ihre Bildungszwecke nur durch die volle Einwirkung des Lehrplanes als eines organischen Ganzen erreicht werden können, daß somit keiner der zusammenwirkenden Faktoren je nach Belieben herausgerissen werden dürfe.

Ganz anders sind Gesuche um Befreiung vom obligaten Turn-, Zeichen- oder Singunterrichte zu beurteilen. In allen drei Fächern können gewisse körperliche Gebrechen leicht unüberwindliche Schwierigkeiten bereiten. Überdies erheischt Zeichnen und Singen wenigstens ein bescheidenes Maß von angeborenen künstlerischen Anlagen. Es ist nicht jedermanns Sache, rein zu intonieren, Dur und Moll zu unterscheiden oder gar Vorgesungenes nach Melodie und Rhythmus genau nachzusingen; ähnliches Unvermögen führt auch im Zeichnen zu kläglichen Erfolgen. Niemand aber wird leugnen können, daß man auch ohne jede künstlerische Ader in den meisten gelehrten Berufen seinen Mann stellen kann. Ein ἄμουσος darf nicht mit einem ἀγεωμέτρητος auf dieselbe Stufe gestellt werden. Die Schule sei daher in solchen Fragen möglichst liberal und klebe nicht am Wortlaut irgend eines ärztlichen Zeugnisses. Sie gehe lieber noch um einen Schritt weiter: sie bewillige grundsätzlich eine Probezeit für alle und nach 6 bis 8 Wochen wird sich der einsichtige Fachlehrer ein Urteil bilden können, bei welchen Schülern die oben bezeichneten Bedingungen vorhanden sind. Darüber kann kein Arzt, sondern nur der Lehrer entscheiden. Nimmt die Schule nach dieser Probezeit von Amts wegen Dispensationen vor, also ohne Rücksicht darauf, ob ein Gesuch vorliegt oder nicht, so leistet sie dem fraglichen Unterricht einen großen Dienst. Jeder Sachkundige weiß zu beurteilen, wieviel eine Zeichenstunde wert ist, je nachdem daran 30 oder 50 Schüler teilnehmen. Und mancher Knabe ohne ein merkbares Körpergebrechen ist und bleibt für die Schablone des Schulturnens ein hinderlicher Ballast, weil da der individualisierenden Methode naturgemäß sehr enge Grenzen gezogen sind. Trotz der empfohlenen Auslese von Amts wegen müßte es aber noch immer den Eltern freistehen, von ärztlicher Seite beglaubigte Gesuche vorzulegen. Von der Natur des nachgewiesenen Leidens hängt auch die Dauer der Dispensation ab. Es wird sich übrigens öfter empfehlen, daß der Schüler, wenn er nach einiger Zeit wieder am Schulturnen teilnehmen will, ein ärztliches Zeugnis darüber beibringe, daß die Ursachen, weswegen er dispensiert worden war, nun weggefallen seien. Wenigstens bleibt auf diese Weise dem Lehrer eine Verantwortung erspart, die er nicht gut übernehmen kann.

Bezüglich der Dispensen vom mündlichen Examen bei der Maturitätsprüfung vergleiche den Artikel.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Disziplinarordnung, Schulordnung. Außer den allgemeinen Mitteln sittlicher Einwirkung auf die Schüler bedarf jede Anstalt gewisser Einrichtungen, durch welche teils die äußere Ordnung regelmäßig gewahrt, teils die sittlichen Forderungen des Gehorsams, der Aufmerksamkeit, des Fleißes, welche sie unbedingt an jeden Schüler zu stellen hat, in Übertretungsfällen zur Geltung gebracht werden. Die besonderen Verhältnisse der einzelnen Anstalten bedingen Verschiedenheiten in den speziellen Einrichtungen; daher ist es Aufgabe der einzelnen Lehrkörper, nach den Verhältnissen ihrer Anstalt für diese eine Schulordnung zu entwerfen, welche für die die Schule beherrschende Zucht die nötigen Richtlinien bietet und dann für Lehrer und Schüler, also in aktivem und passivem Sinne, gleich bindend bleibt, solange nicht eine Abänderung der Disziplinarordnung infolge geänderter Verhältnisse notwendig geworden ist. Eine solche Schulordnung, in welcher nicht bloß die wichtigsten Anordnungen für die Haltung des Schülers im Schulhaus und außerhalb desselben gegeben erscheinen, sondern auch für bestimmte Vergehungen Art und Maß der Strafe ein für allemal festgesetzt ist, erweist sich namentlich für höhere Schulen notwendig. Erfahrungsgemäß sieht auch die reifere Jugend diese Festlegung zumeist als etwas ganz Natürliches an, denn sie fühlt sich dabei mehr einem bürgerlichen Gemeinwesen gleich und ebenso von Willkür der einzelnen Erzieher unabhängig. Der Entwurf der Organisation österreichi-

scher Gymnasien hat in den §§ 66 bis 71 die Grundzüge bezeichnet, nach welchen die Disziplinarordnung für einzelne Gymnasien von den betreffenden Lehrkörpern zu entwerfen sei. So wurden an den höheren Schulen Österreichs (auch an den Realschulen) eine gewisse Gleichheit und Allgemeingültigkeit der Hauptbestimmungen erzielt und in den verschiedenen Schulordnungen die wichtigsten Erziehungsmittel berücksichtigt, ohne daß damit den einzelnen Anstalten die freie Bewegung genommen worden wäre, um nach Maßgabe der Zeit- und Ortsverhältnisse der festgesetzten Schulordnung eine mehr oder minder strenge Anwendung geben zu können. In diesen Schulordnungen werden die Schüler in Form von Paragraphen in der Regel über folgendes belehrt: Verhalten gegen die Lehrer, Verhalten gegen die Mitschüler; Äußeres des Schülers; Instandhaltung der Schulsachen; das Schulhaus und seine Einrichtung; Verhalten vor und nach dem Unterricht; Verhalten während des Unterrichts; Schulbesuch and Absenzen; Teilnahme am nicht verbindlichen Unterricht; Teilnahme an den religiösen Übungen; Verhalten bei ansteckenden Krankheiten in der Familie; Fälschung von Zeugnissen; Verhalten außerhalb der Schule; Teilnahme an Vereinen und Verbindungen; Besuch von Theateraufführungen, Gerichtsverhandlungen u. dgl.; Verhalten während der Ferien; Austritt aus der Schule; Strafen (Erinnerung, öffentliche Rüge, Einsperrung, Karzerstrafe, Ausschließung); Einfluß der Strafen auf die Sittennote u. dgl. m.

Die einzelnen Anstalten treffen nun die Veranlassung, daß sich jeder Schüler mit der gedruckten Schulordnung versehe und sie auch den Eltern oder deren Stellvertretern zur Kenntnisnahme vorlege. Durch diese Vorschrift will sich die Schule die Sicherheit verschaffen, daß die Eltern auch in dieser erziehlichen Richtung in allen Stücken die Forderungen kennen, die an den Schüler gestellt werden müssen. In der Regel wird deshalb in einer solchen Schulordnung auch den Eltern gegenüber die Erwartung ausgesprochen, daß alle auf die sittliche und intellektuelle Förderung der studierenden Jugend abzielenden Bemühungen der Schule im Elternhaus durch entsprechende Einwirkung unterstützt werden. Die Erfahrung hat hinlänglich gelehrt, daß solche von der Schule ausgehende Belehrungen an die Eltern durchaus nicht überflüssig sind, besonders in unseren Tagen, wo das Haus nur gar zu gern die ganze Obsorge nicht bloß in Sachen des Unterrichts, sondern auch der Erziehung ihrer Kinder auf die Schule überwälzen möchte. Man findet daher gerade jetzt, daß die Schulordnungen mehr als sonst zugleich einen kräftigen Appell an das Elternhaus enthalten, ohne dessen werktätige Mithilfe und ohne dessen volles Vertrauen die Schule ihre Ziele nicht erreichen kann; ja sie tut noch ein übriges, wenn sie darin alle jene Einrichtungen bezeichnet, wodurch Eltern und Quartiergeber mit ihr in Fühlung treten können, die da sind: regelmäßige Auskunftsstunden des Direktors und der Lehrer, Zensur- und Konferenzscheine, sonstige schriftliche Mitteilungen der Schule in wichtigeren Fällen, zumal bei der Verhängung schwererer Strafen, Elternkonferenzen u. dgl. m. — Sie lädt be. dieser Gelegenheit die Eltern oder deren berufene Vertreter geradezu ein, sich des wirksamsten dieser Mittel, der mündlichen Beratung mit den einzelnen Fachlehrern rechtzeitig und um so häufiger zu bedienen, je dringender bei einem Schüler das sittliche Verhalten oder der Studienfortgang eine mündliche Auseinandersetzung mit dem Hause wünschen läßt. In solcher Gestalt verliert die Schulordnung das Aussehen eines bloßen Strafkodex und kann zu einem wirksamen Mittel der Erziehung überhaupt und im besonderen zu einem Verständigungsmittel zwischen Haus und Schule werden. Vergleiche hiezu die Artikel: „Schule als Erziehungsanstalt“, „Schulzucht“ und „Regierung der Kinder“, „Haus und Schule“, „Elternkonferenzen“.

Linz. *Jos. Loos.*

Dittes Friedrich, geboren am 23. September 1829 zu Irfersgrün im sächsischen Vogtlande als Sohn eines Landmannes mit zahlreicher Familie, durchlief zunächst den üblichen Bildungsgang eines Volksschullehrers. Er trat, gut vorbereitet, 1844 in das Seminar zu Plauen ein, übersprang das Proseminar und wurde 1848 Schulvikar in Thalheim bei Chemnitz, 1849 Lehrer an der Bürgerschule in Reichenbach und legte als solcher das zweite Examen für Volksschulen ab. Durch private Studien in den alten Sprachen und

im Französischen vorbereitet, durch Ablegung des Rektoratsexamens dazu berechtigt, bezog er drei Semester die Leipziger Hochschule und studierte Philosophie, Mathematik und Naturwissenschaften. Seit 1852 vier Jahre als Lehrer an der Bürgerschule in Plauen angestellt, machte er neuerdings Gymnasialstudien, erwarb durch seine Erstlingsschriften (s. später) einen gewissen Ruf und kam 1857 an die Bürgerschule in Leipzig, welche Vogel leitete. Hier absolvierte er in vier Semestern seine akademischen Studien und hörte u. a. Fechner, Drobisch und Hartenstein. 1860 kam er nach Ablegung der Lehramtsprüfung und Erlangung des Doktortitels als Subrektor an die Realschule in Chemnitz und heiratete bald darauf eine Tochter des bekannten Pädagogen Dreßler in Bautzen. Dittes nahm auch als Mittelschullehrer am Vereinsleben der Volksschullehrer regen Anteil und erregte 1864 durch eine Rede, worin er die Lehrerseminare einer scharfen Kritik unterzog, Aufsehen. Auf Anraten Diesterwegs wurde er nach Dr. Karl Schmids Tod zum Direktor des Seminars und zum Inspektor für die Volksschulen Gothas ernannt, eine Doppelstellung, die seine ganze Kraft in Anspruch nahm. Die Reorganisation der Anstalt, die Schaffung neuer Lehrpläne zog sich mehrere Jahre hin, um eine gründliche Erprobung zu ermöglichen. Im Motivenbericht führt Dittes aus, er wolle die Zöglinge nicht zu routinierten Stundengebern und Schulhaltern abrichten, sondern zu erziehenden Lehrern heranbilden, deren gesamte Tätigkeit auf die harmonische Entwicklung, auf die leibliche und geistige Tüchtigkeit der ihnen anvertrauten Schüler gerichtet ist. Die persönliche Tüchtigkeit des Lehrers sei im Schulleben die Hauptsache, sie könne durch den Apparat der Beaufsichtigung und Verwaltung nicht ersetzt werden. Das schönste Zeugnis stellte dem im Jahre 1868 von Gotha scheidenden Dittes sein Nachfolger Karl Kehr aus, er sagt: „Sein Abschied war für uns um so schmerzlicher, als wir an ihm einen Mann verloren, der als Leiter unseres Seminares die strengste Gerechtigkeit mit der freundlichsten Milde, den unbeugsamsten Wahrheitssinn mit der besonnensten Sorgfalt zu vereinbaren wußte und der uns allen durch die Klarheit seines Geistes, durch die Herzlichkeit seines Umganges, wie durch die Biederheit seines Charakters für immer lieb und teuer geworden ist."

Eine neue Phase im Leben Dittes' beginnt mit seiner Tätigkeit als Direktor des Pädagogiums in Wien.

Schon am 29. April 1862 hatte Gemeinderat Bichler den Antrag auf Errichtung eines städtischen Lehrerseminars gestellt und Dr. Eduard Sueß, der bekannte Geologe, beantragte neuerdings 1864, dieser Frage nahezutreten. Das Referat kam zu stande und wurde 38 Pädagogen (sechs aus Wien) zur Begutachtung vorgelegt. Schwierigkeiten machte insbesondere das Ministerium, welches bei der Errichtung die Rechte der Kirche und des Staates gewahrt wissen wollte. Unter geänderten politischen Verhältnissen (nach 1866!) wurde vom Minister Hye im Namen der kaiserl. Regierung der Stadt Wien die Genehmigung erteilt, ein Pädagogium zu errichten. Dieses war keineswegs als Lehrerbildungsanstalt, sondern als Fortbildungsanstalt für Lehrer gedacht. Das Ergebnis der Konkursausschreibung (obzwar sich 59 Schulmänner, darunter drei Österreicher (!), um die Stelle gemeldet hatten) befriedigte nicht. Daraufhin unternahmen die Gemeinderäte Dr. Ficker und Dr. Kolatschek eine Reise nach Deutschland, worauf das Plenum des Ge-



Friedrich Dittes.

meinderats mit 118 (von 120) Stimmen am 10. März 1868 den Schulrat Dr. Dittes aus Gotha zum Direktor des Wiener Pädagogiums berief, welches am 12. Oktober 1868 eröffnet wurde. Dittes' Scheiden aus Gotha mag durch den Umstand gefördert worden sein, weil er sich wegen seiner Ansichten mit dem Oberkonsistorialrat Dr. Schwarz überworfen hatte (Scherer).

Für die Berufung Dittes' hatte sich insbesondere Dr. Kolatschek eingesetzt, der später sein heftigster Gegner wurde.

Daß die Organisation einer Anstalt, wie sie bisher überhaupt noch nicht bestanden hatte, mit großen Schwierigkeiten und Anstrengungen verbunden war, läßt sich leicht ermessen, ihre Leitung allein hätte die Kräfte eines Mannes ganz in Anspruch genommen. Die Ursachen aber, warum Dittes sich seiner neuen Stellung nicht in Ruhe erfreuen konnte und mit unzähligen inneren und äußeren Schwierigkeiten zu kämpfen hatte, liegen teils offen zu Tage, teils sind sie tiefer liegend und können hier nicht erschöpfend dargestellt werden. (Siehe dazu die Zeitschrift „Pädagogium", IV. Jahrgang, und das Werk von Dr. Kolatschek „Das Wiener Pädagogium" 1868 bis 1881, letzteres gegen Dittes.)

Dittes begnügte sich in Wien keineswegs damit, die ihm anvertraute Anstalt zu leiten und besonders die Pädagogik und deren Grundlagen auszubauen, sondern er besuchte alle größeren und viele kleinere Versammlungen von Lehrern, nahm zu allen pädagogischen Grundfragen mit Rücksicht auf seine freie Weltanschauung Stellung. So forderte er u. a. die Erweiterung der Lehrerseminare auf sechs Jahre, die Trennung des Kultus- und Unterrichtsministeriums, eine Reorganisation des Religionsunterrichts, eventuell eine Ausschließung dieses Zweiges aus der Volksschule. Daraufhin wurde das Pädagogium als „Brutanstalt des Unglaubens", dessen Leiter als „Feind des Christentums", wie nicht anders zu erwarten war, heftigst angegriffen.

Das Amt eines Bezirksschulinspektors, welches Dittes kurze Zeit bekleidete, sagte ihm aus persönlichen und sachlichen Gründen nicht zu. Das Ministerium überging ihn 1870 bei der Wahl in den niederösterreichischen Landesschulrat, doch wurde er vom Gemeinderat in diese Körperschaft delegiert. Hier machte ihn der Prälat Stöger, ein um die Lehrerschaft Wiens verdienter Mann, auf Mildes Schriften aufmerksam, den Dittes hochschätzte. Aber schon im Jahre 1874 wurde Dittes von der Kommune nicht mehr in den Landesschulrat entsendet, denn er hatte sich kurz zuvor in das Wahlgetriebe für den Reichsrat eingelassen und nach hartem Kampfe gegen Dr. Kopp ein Reichsratsmandat erworben. Weil er sich aber zur demokratischen Partei bekannte, die nur durch vier Mitglieder im Parlament vertreten war, geriet er mit der damals im Parlament und im Gemeinderat allmächtigen liberalen Partei in Zwiespalt, so daß er, von klerikaler und liberaler Seite angefeindet, im Parlament wohl scharfe Reden hielt, aber sachlich wenig erzielte. Diese Lage wirkte natürlich ungünstig auf seine Stellung zurück, denn als Direktor des Pädagogiums war er in seiner Tätigkeit von einer Kommission von Gemeinderäten überwacht, in der auch Dr. Kolatschek saß. Dittes' Bemühungen, den Staat zu materieller Hilfe für die Volksschule heranzuziehen, sein Kampf gegen den Schulbücherverlag, gegen die Bürgerschule blieben gleichfalls ohne Erfolg. Nur die Schar seiner Schüler hielt treu zu ihm; eine Adresse, von mehr als 1000 Unterschriften bedeckt, trat für seine Erhaltung am Pädagogium ein.

Dittes, dem von seinen Gegnern bezüglich seiner Lehrtätigkeit auch übel nachgesprochen wurde, hatte das Wort in seiner Gewalt, er war ein fast suggestiv wirkender Redner, er redete Feuer im Gewande der Ruhe und Logik, daher auch die nachhaltige Wirkung beim Volksschullehrstand. Dazu kam in späteren Jahren allerdings eine gewisse Gereiztheit und Verstimmung angesichts dessen, was ihm zu erreichen versagt geblieben. Krankheit einerseits, die Voraussicht, die geplante Reorganisation des Pädagogiums werde nicht nach seinem Sinne ausfallen, anderseits bewogen Dittes, am 1. August 1881 in den Ruhestand zu treten. Die Form, in welcher der Rücktritt erfolgte, war eine für Dittes ehrenvolle.

Die im Vertrag mit der Kommune stipulierten Bedingungen ermöglichten Dittes ein sorgenfreies Alter, das durch das Heranwachsen vier wackerer Kinder verschönt, durch den Tod seiner Gemahlin ge-

trübt wurde. Er zog sich seither vom öffentlichen Leben mehr und mehr zurück und verbrachte, die Redaktion der Zeitschrift „Das Pädagogium“ weiterführend, seinen Lebensabend teils in Wien, teils auf seinem Landhause in Preßbaum, wo er sich einen prächtigen Garten angelegt hatte, den er größtenteils selbst betreute. Etwa ein Jahr vor seinem Tode besuchte der Schreiber dieser Zeilen mit mehreren Vorstandsmitgliedern der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“ den noch rastlos tätigen, überaus geistesfrischen Mann. Er führte uns, anregend plaudernd, durch den Garten und blieb vor einer üppig grünenden Baumgruppe stehen. „Das sind meine Schmerzenskinder,“ meinte er lächelnd, „die wollten durchaus nicht gehen. Da habe ich ein großes Loch gegraben und bei 300 pädagogische Werke hineinversenkt und jetzt sehen Sie die Kerle an!“ War das nicht ein treffender Hieb auf die anschwellende Verflachung unserer pädagogischen Literatur? Wir mußten herzlich lachen.

Am 15. Mai 1896 wurde Dittes vom Tode dahingerafft, er starb an Verkalkung der Arterien. Sein Leichenbegängnis war ein geradezu fürstliches und die protestantische Kirche in der Dorotheergasse konnte die Leidtragenden kaum fassen. Der Pastor sprach von der Bedeutung Dittes' für die Pädagogik und den Lehrstand, er schilderte Dittes' Kampfesnatur, der offen für das eingetreten sei, was er als wahr anerkannt, mit ihm sei ein unvergleichlicher Familienvater und edler Mensch dahingeschieden. Die Wiener pädagogische Gesellschaft widmete dem Verstorbenen einen Kranz und herzliche Worte am Grabe, wo auch Dr. Hannak, sein Nachfolger, und der Demokrat Kronawetter sprachen (siehe Päd. Jahrbuch 1897), denn er war ihr erstes Ehrenmitglied und sozusagen ihr Protektor gewesen. Die Lehrerschaft Deutschlands und Österreichs hat den verstorbenen Pädagogen durch ein würdiges Grabdenkmal auf dem Matzleinsdorfer Friedhofe geehrt.

Als Mensch und Charakter tadellos, rücksichtslos seine politischen und pädagogischen Ansichten verfechtend, Kompromissen irgend welcher Art unzugänglich, stand der Erfolg von Dittes' Tätigkeit in keinem Verhältnis zu dem Aufwand von Kraft, er konnte oder wollte sich mit den verwickelten politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen in Österreich nicht abfinden, seine Ansichten fanden (wenn man einen Teil des Volksschullehrstands ausnimmt) wenig Verständnis, dafür um so mehr Anfeindung. So mußte ihm der Dienst im Ideale zum „Martyrium“ werden, obzwar er gleichsam zum Troste selbst sagt, man dürfe „von dem Glauben an eine bessere Zukunft“ nicht lassen. Dittes war und blieb bis an sein Ende eine unbeugsame, knorrige Bauernnatur und deshalb in seiner Eigenart dem österreichischen Typus fremd, er ist so ein Gegenbild zu Diesterweg, dessen Lebensgang und pädagogische Anschauungen manche Ähnlichkeiten mit denen Dittes' aufweisen.

Dittes' Pädagogik ist ein sich teilweise (besonders was die pädagogische Grundlegung anbelangt) an Benekes Forschungen anlehnender, diese aber selbständig weiterführender Eklektizismus. Er will die Pädagogik als freie, von religiösen Lehrmeinungen und staatlichen Parteiinteressen unbeeinflußte Wissenschaft entfaltet sehen, er weist insbesondere jede konfessionelle Färbung ihres Lehrinhalts schroff ab, er will aber auch nicht, daß sie sich in die Fesseln eines bestimmten philosophischen Systems schlagen lasse. Er bekämpft daher heftig Herbarts Vorstellungsmechanismus und dessen metaphysische Grundlegung und baut die Psychologie genetisch auf der Theorie von den Reizspuren und deren Verhältnissen im Sinne Benekes auf und ist in gewissem Sinne ein Vorläufer Wundts, Jodls u. a. neuerer Psychologen, obzwar er der neuen physiologischen und experimentellen Psychologie ziemlich ablehnend gegenübersteht. Die Logik sucht er möglichst zu vereinfachen, also von scholastischem Beiwerk zu reinigen und direkt in den Dienst der Didaktik zu stellen; hierin hat er sehr verdienstlich gewirkt. In seinen Ansichten über Erziehung nähert er sich seinen großen Vorbildern Pestalozzi, Diesterweg und Milde, welch letzteren er sehr hoch schätzte (siehe seine Festrede zur Milde-Feier, Jahresbericht der Wr. päd. Ges., 1. H. Wien, Manz), er betont aber viel nachdrücklicher als Herbarts Schule die körperliche Erziehung, für die er treffliche Weisungen gibt. In seiner speziellen Metho-

dik treffen wir auf Schritt und Tritt die geläuterten Erfahrungen eines praktisch tüchtigen Schulmannes, der den Unterricht nicht in Kleinkrämerei und Tändelei aufgehen lassen will, sondern von weiten, umfassenden Gesichtspunkten aus die Arbeit des Lehrers erschaut und überschaut. Mit dem erziehenden Unterricht im Sinne Herbart-Zillers, mit der Interessentheorie Herbarts, mit dem Schematismus der fünf formalen Stufen, mit den Kulturstufen und dem Gesinnungsunterricht konnte er sich nie befreunden, er hat auch das System Herbarts, überhaupt die Aufstellungen der „wissenschaftlichen Pädagogik" auf das heftigste in seiner Zeitschrift „Pädagogium" bekämpft und die Feindschaft gegen diese Schule mit ins Grab genommen. Daher ist auch im allgemeinen das Urteil der Herbartianer über Dittes ziemlich scharf ausgefallen. So meint Scherer, Dittes sei in der Psychologie durch die Heranziehung einzelner neuer Ansichten auf halbem Wege stehen geblieben, er konnte sich nicht genug von den Fesseln Benekes befreien und beachtete nicht genug die Ergebnisse der physiologisch-psychologischen Forschung, obzwar man keineswegs sagen kann, die Herbartianer hätten diese Ergebnisse irgendwie berücksichtigt. Die Theorie Herbarts in der Psychologie und Ethik hielt Dittes für verfehlt, obzwar anderseits die Herbartianer Dittes vorwarfen, er sei im System Herbarts zu wenig orientiert, seine Darstellung ergehe sich in einer Summe von Irrtümern, unwahren Behauptungen, ja selbst Entstellungen und falschen Zitaten, er besitze eine lückenhafte Kenntnis von Herbarts Philosophie und Pädagogik u. dgl. Da Dittes überdies die Richtung Zillers als „krankhaften Auswuchs der deutschen Pädagogik" bezeichnete, sie wissenschaftlich und praktisch für ganz verfehlt hielt, so war eine Verständigung zwischen beiden sich befeindenden Richtungen ganz ausgeschlossen. In der Geschichte der Pädagogik ist er manchmal scharf, aber immer geistreich. — Die Summe seiner pädagogischen Erfahrungen hat er in der „Schule der Pädagogik" (Wien, Manz), einem Sammelwerke in knapper Fassung, niedergelegt, das Werk ist jedenfalls aus Vorträgen, die er am Pädagogium hielt, herausgewachsen. In nuce finden wir seine Ansichten in formvollendeter und geistvoller Weise in drei Preisschriften niedergelegt. sie heißen: „Das menschliche Bewußtsein" (1853), „Das Ästhetische" (1854). „Über die sittliche Freiheit" (1859). Schriften, die Dittes in der glücklichsten Zeit seines Lebens verfaßte, in denen der Idealismus des jungen strebsamen, für seinen Beruf begeisterten Mannes noch nicht getrübt war durch erschütternde Lebenskämpfe. Diese Schriften sind auch heute noch sehr wertvoll und es wäre zu wünschen, daß man nicht so sehr den alten Dittes lobte und tadelte, sondern den jungen Dittes fleißig studierte.

Literatur: Zens M., Dr. Friedrich Dittes (Päd. Jahrbücher, V. u. XX., Wien, Manz, dem wir bezüglich der biographischen Angaben folgten). — Goerth, Friedrich Dittes in seiner Bedeutung für die Mit- und Nachwelt. — Dietrich R., Fr. Dittes. (Neue Bahnen VII.) — Scherer H., Zur Dittes-Biographie des Dr. R. Dietrich (Neue Bahnen VIII.). — Das bereits im Texte erwähnte Buch v. Dr. Kolatschek. — Die Schriften von Dr. Wesendonck, Wien. Pichler. — Thilo und Flügel, Dittes über die praktische u. theoretische Philosophie Herbarts etc.

Wien. *Ferd. Frank.*

Domschulen s. d. Art. Klosterschulen und Volksschulen.

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm, geboren 8. März 1824 zu Sellscheid im Kreise Lennep, ein pädagogisches Talent, ein wesentlich durch sich selbst gewordener Mann, war zuerst (1844 bis 1848) Lehrer an der Präparandenanstalt zu Fild, dann nach kurzer Tätigkeit an der Landschule auf der Heidt bei Ronsdorf Hauptlehrer, später Rektor in Barmen, wo er 30 Jahre mit großem Erfolg und großer Anerkennung wirkte. Seine Bedeutung für weitere Kreise lag in seiner schriftstellerischen Tätigkeit. Er gründete 1857 das „Evangelische Schulblatt", das sich bald einen Leserkreis auch außerhalb seiner engeren Heimat erwarb. Viel erfolgreicher waren aber seine pädagogischen Schriften, die alle Gebiete der Volksschule berührten. Vor allem wollte er die Würde des Lehrberufes erhöhen, aber dadurch, daß er die sittliche Persönlichkeit des Lehrers erhob; diesem Zwecke diente das „Evangelische

Schulblatt". Aber er verlangte zu diesem Behufe auch eine rationell-psychologische Lehrarbeit; in dieser Absicht schrieb er „Denken und Gedächtnis" und „Die schulmäßige Entwicklung der Begriffe". Die beiden Schriften sind reich an praktischer Beobachtung, aber sie entsprechen doch nicht überall dem heutigen wissenschaftlichen Standpunkte. Die didaktisch-methodische Seite berücksichtigte er in seinen „Grundlinien zur Theorie des Lehrplans", „Die unterrichtliche Verbindung der Wissensfächer" und „Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht", sämtlich wertvolle Beiträge zur Frage der inneren Verbindung der Lehrfächer. Das Lehrverfahren (die Methode) wiegt vor in der Schrift „Der didaktische Materialismus", eine Vermittlung zwischen den Form-Pestalozzianern und den einseitigen „Stoffdidaktikern", die das Heil der Volksschule in einer gründlichen methodischen Durcharbeitung des Stoffes findet. Auch die spezielle Didaktik behandelte er, so z. B. die des Religionsunterrichts in dem „Enchiridion der biblischen Geschichte oder Fragen zum Verständnis und zur Wiederholung derselben". Ob freilich dabei nicht dem mechanischen Einüben mehr Vorschub geleistet wurde als einer selbständigen Erfassung, bleibt eine offene Frage trotz der vielen Auflagen der Schrift. Für Naturkunde, Geographie und Geschichte gab Dörpfeld ein Frageheft heraus: „Das Repetitorium für den naturkundlichen und humanistischen Unterricht", dem seine Berücksichtigung der „Gesellschaftskunde" wesentlich zur Verbreitung genützt hat, die einer Zeitströmung entgegenkam. Vielleicht wird gerade der Erfolg dieser Schrift, verglichen mit ihrem Erfolg im praktischen Leben, dazu beitragen, die Überschätzung des Schulunterrichts in dieser Frage herabzumindern. Daran ändert auch das Begleitwort zur dritten Auflage nichts: „Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Gesellschaftsunterrichts". Es kann eben die Schule die Natur nicht meistern und das Volksschulalter ist für solche Fragen noch nicht reif, wenn man es für Selbständigkeit, nicht bloß für Reproduktion des Vorgesprochenen in Anspruch nimmt. Auch auf dem Gebiete der Schulorganisation war Dörpfeld tätig. Für den Handwerkerstand und seine Hebung war die Schrift bestimmt: „Der Mittelstand und die Mittelschule". In zwei Gutachten „über die vier- und achtklassige" und über die „konfessionelle und die paritätische Schule" trat er für die vierklassige und für die konfessionelle Schule aus allgemein pädagogischen Gründen ein.

Besondere Verdienste erwarb sich Dörpfeld auf dem Gebiete der Schulverfassung, die er nach seinen langjährigen Erfahrungen zu gestalten suchte. In seiner ersten Schrift: „Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate" trat er für das Recht der Familie an der Schule ein; in der zweiten:



Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

„Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassung" wies er das Ungenügende der bestehenden Schulaufsicht nach. In der dritten „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule" verteidigte er diese gegen die Anklagen von Puttkamers. In der letzten „Das Fundamentalstück einer gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung" verteidigte er die Ortsschulgemeinde gegen den sie bedrohenden Goßlerschen Entwurf eines Schulgesetzes.

Dörpfeld mußte sich wegen eines körperlichen Leidens pensionieren lassen und starb 27. Oktober 1893 in Ronsdorf.

Literatur: Höfler E., Fr. W. Dörpfeld. Leipzig. — Vogelsang W., Rektor

Fr. W. Dörpfeld. Hilchenbach. — Heidrichs E., Fr. W. Dörpfeld. Gütersloh. — Von seinen Werken hat C. Bertelsmann in Gütersloh eine Gesamtausgabe veranstaltet. Vgl. O. W. Beyer, Deutsche Schulwelt des 19. Jahrh.

Herm. Schiller †.

Dramatische Aufführungen in der Schule s. d. Art. Schultheater.

Durchführung der Schulklassen durch eine Reihe von Jahren war in den Jesuitenschulen herkömmlich und kann vom pädagogischen Standpunkt gebilligt werden. Denn die heutige Sitte, nach der jeder Lehrer jedes Jahr eine neue Klasse erhält, läßt keine Kenntnis der Schüler und ihres Bewußtseinsinhalts aufkommen und die Redensarten von der Berücksichtigung der Schülerindividualitäten sind bei dieser Einrichtung ganz besonders wichtig. Die Frage ist für Volks- und höhere Schulen gleich wichtig und sie wäre leicht zu entscheiden, wenn nur der allgemein pädagogische Gesichtspunkt entscheidend sein dürfte. Aber es ist doch auch der persönliche zu berücksichtigen und dieser erschwert die Behandlung. Zweierlei ist dabei zu erwägen. Auch der beste Lehrer verbraucht sich, namentlich bei jüngeren Schülern, rasch und auf der unteren Stufe ist daher eher Wechsel als Beharrlichkeit geboten. Sodann bilden leider die guten Lehrer stets die Minderzahl, und wenn ein guter Lehrer zum Teil die eben erwähnte Schwierigkeit überwindet und viel Segen stiften kann, so darf doch nicht übersehen werden, daß ein nicht guter diese nicht überwindet und in einer mehrjährigen ununterbrochenen Einwirkung eine Schülergeneration gründlich schädigen wird. Darum kann aus der Durchführung der Klassen durch eine Reihe von Jahren kein unwandelbarer Grundsatz gemacht werden, sondern diese Maßregel findet in letzter Linie ihre Entscheidung nur in den Lehrerpersönlichkeiten. An den höheren Schulen wird sie stets nur in beschränktem Sinne Anwendung finden können, so lange hier nicht, wenigstens auf der unteren Stufe, jede Klasse ihren Klassenlehrer erhält, der den gesamten Unterricht oder dessen größten Teil in seiner Hand hat.

Aber selbst wenn die Maßregel in größerem Umfange durchgeführt wird, darf man keine Wunder erwarten, wie das so oft in den Ausführungen über den „erziehenden Unterricht" zu lesen ist. Auch dann wird die individualisierende Behandlung der Schüler stets nur in beschränktem Sinne eintreten können, ganz abgesehen von den unvermeidlichen Fehlgriffen in der Beurteilung der Individualität und der Überschätzung der Wirkungsfähigkeit des Unterrichts und der oft unzureichenden Persönlichkeit der Lehrer. Denn das Elternhaus und das gesamte Milieu werden auch dann ihren Einfluß geltend machen und dieser wird in der Regel stärker sein als der von Schule und Lehrer. Ebensowenig wird durch die längere Durchführung der Klassen „die Blasiertheit und Kritisiersucht" der städtischen Jugend beseitigt, ja sie wird, wenn der Lehrer eine unzureichende Persönlichkeit ist, nur noch gesteigert werden; denn sie entspringt nicht „zum kleinsten Teile den häufigen Versetzungen und Umschulungen" — auch hier herrscht die gewohnte Überschätzung der Schule — sondern eben dem Milieu, in dem die Kinder aufwachsen, und das der Schule leider unerreichbar ist.

Literatur: Graff, Die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts notwendige Umwandlung der Schulen. Leipzig. 2. Aufl., 1818. — Tews J., Die Durchführung der Schulklassen, Jahrb. d. Ver. f. wiss. Pädag. XXI u. in Reins Enzyklop. Handb. 1, 751 ff. — Wohlrabe, Die Durchführ. d. Schulkl. Gotha 1891. — Steeger in Pädag. Zeitfragen. 1. Heft. Vgl. auch den Art. „Klassenlehrer".

Herm. Schiller †.

E.

Ehrtrieb, Ehrgefühl, Ehrgeiz. In der menschlichen Gesellschaft ist einer der mächtigsten Grundtriebe der Ehrtrieb. Die Ehre selbst oder das Maß von Geltung und Ansehen, das einem jeden durch die Schätzung der Gleichgestellten und Urteilsfähigen beigelegt wird, hängt von den Zwecken und Maßstäben der Lebensgemeinschaft ab, der er angehört. Die Unterschiede der Stände und Berufe prägen sich auch auf diesem Gebiete aus. Im allgemeinen aber ist für den Anspruch auf Ehre die sittliche Höhe des großen sozialen Ganzen maßgebend, seine Vorstellungen von

Menschenwürde, von Lebensgestaltung und Daseinszweck menschlicher Verbände.

Das Ehrgefühl, d. h. die Empfänglichkeit für Ehre, ist ein Ergebnis der Gewöhnung und Erziehung durch die soziale Umgebung: es ist das vom Urteil der Umgebung abhängige Gefühl vom Werte der eigenen Persönlichkeit und ihrer Leistungen. Für den Erziehungszweck ist es überaus wichtig, daß sich der Ehrtrieb zu einem gesunden Ehrgefühl entwickle. Zu diesem Zwecke bedarf der Zögling der Anerkennung jener, die auf ihn erzieherisch einwirken. Der Ansatzpunkt dieser Erziehung zum Ehrgefühl ist in dem Bewußtsein des Zöglings gegeben, daß gewisse Handlungen sich mit den Anschauungen und Erwartungen seines Lebenskreises nicht vertragen, vielmehr denjenigen, der sie begeht, der Zugehörigkeit zu diesem Lebenskreise unwürdig machen. In diesen Anschauungen mag ebensowohl Falsches als Richtiges vorkommen; Aufgabe der Erziehung ist es, jenes auszuscheiden, dieses aber zu kräftigen. Zunächst steht der Zögling in der Schulgemeinschaft und da unterwirft er seine Auffassung von Ehre und Schande den vorgefundenen Anschauungen des Schüler- und Klassengeistes, gleichviel ob in den Fragen des Wissens und Könnens oder in den sittlichen Forderungen, welche dieser Massengeist im Laufe der Zeit erzeugt hat, freilich oft, ohne sich ihrer Berechtigung klar bewußt zu sein. Das Bestreben des Erziehers muß nun darauf ausgehen, alle Handlungen, die mit dem bewährten Sittenkodex und dem berechtigten Ehrgefühle jenes Massengeistes in Widerspruch stehen, zu verhüten. Nicht weniger wichtig ist es, daß der Erzieher dazu beitrage, die Selbstachtung in dem Zöglinge zu wecken; dies aber geschieht, wenn er ihm Anerkennung zollt, sobald er sie verdient, aber auch wenn er die Selbstachtung in die rechte Bahn leitet, falls sie sich auf falschem Wege befände. Zu viel Lob ist gefährlich, weil es den Egoismus nährt und weil das spätere Leben meist die dadurch erregten übertriebenen Erwartungen nicht erfüllt. Weit schlimmer aber ist das ewige Tadeln und Nörgeln, weil es in dem Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling kein wärmeres Gefühl aufkommen läßt, der letztere aber dieses Gefühles ebenso dringend bedarf, wie das junge Pflänzchen des Sonnenscheins. Große Wirkung übt ferner Vertrauen, während ungerechtfertigtes Mißtrauen sich wie Meltau auf die Entfaltung des Ehrgefühls legt. Jedes falsche Maß von Selbstachtung muß vorsichtig berichtigt werden; aber eine noch wichtigere Aufgabe erwächst dem Erzieher, wenn er jene erst schaffen muß, weil sie in der natürlichen Gemeinschaft der Familie völlig verkümmert ist.

Eine besonders schwierige Aufgabe aber hat der erzieherische Takt des Lehrers zu lösen, wenn er es mit dem überempfindlichen Ehrgefühl zu tun hat, wie es bei der nervösen Jugend unserer Großstädte oft genug vorkommt, denn schwer ist da die Verantwortung: ein Knabe, der da glaubt, daß ihm durch die Willkür oder Voreingenommenheit des Lehrers die Ehre geraubt oder gemindert sei, trägt sich vielleicht mit Rache- oder gar mit Selbstmordgedanken, mit letzteren deshalb, weil der Lehrer seiner Auffassung als eine Macht vorschwebt, gegen die er nicht das mindeste ausrichten könne. Hier gilt es behutsam die richtige Mitte zu suchen zwischen zu weit gehender Rücksicht auf die individuelle Anlage des Knaben und allzu starrer Geltendmachung der Forderungen der Schuldisziplin, die gerade aus der Gleichstellung der Individuen ihre erzieherische Kraft schöpft. Vor allem aber bringe der Lehrer dem Knaben, der sich ungerecht behandelt glaubt, die Überzeugung bei (am besten unter vier Augen), daß die erteilte Strafe wohlverdient und nicht etwa der Ausfluß einer Laune sei. Mögen die Worte des Lehrers noch so ernst und entschieden klingen, sie wirken versöhnend, wofern nur der Schüler das Wohlwollen und Interesse herausfühlt, von dem sie diktiert sind. Und wie feinfühlig ist gerade in diesem Punkte unsere Jugend!

Am weitesten wird die Aufgabe der Erziehung gesteckt, wenn es sich um das Verhältnis zur größten Gemeinschaft handelt, in der der einzelne steht, zu seinem Volke. Das nationale Ehrgefühl zu pflegen, ist für die Schule eine wichtige Aufgabe; nur der Erzieher kann hier die richtige Wirkung üben, der sich selbst zum richtigen nationalen Ehrgefühl durchgerungen hat, was freilich mit Chauvinismus nichts zu tun hat. (S. den Art. Nationale Erziehung).

Der Ehrgeiz, d. h. der brennende Wunsch, andere auf irgend einem Gebiete zu übertreffen und seinen eigenen höheren Wert anerkannt zu sehen, war zu allen Zeiten auch für intellektuelle Anstrengungen das mächtigste Motiv. Die Erziehung, in erster Linie die Schulerziehung, wird stets mit dieser Tatsache rechnen müssen; sie wird sich mit aller Vorsicht des natürlichen Strebens bedienen, um ihre Zwecke zu fördern. Lägen diese nur im Unterrichtsgebiete, so könnte und müßte sie jenes Streben ohne alle Bedenken in ihren Dienst stellen, um ihre Erfolge zu erhöhen. Da sich aber der intellektuelle Ehrgeiz als Begleiter besonderer Rüstigkeit des Geistes und besonders ausdauernden Interesses naturgemäß auf eine geringe Zahl von Schülern beschränkt, so läßt er sich für die Unterrichtserfolge in weiterem Umfange gar nicht verwerten. Von seiten der Moral aber stehen der pädagogischen Ausnützung des Ehrgeizes die schwersten Bedenken entgegen. Denn Ehrgeiz widerstreitet der sittlichen*) Freiheit und untergräbt den Gemeinsinn, das Fundament der Schule und der Gesellschaft, da er nur seine eigene Auszeichnung und somit die Zurückdrängung der anderen anstrebt. Und der Zweck heiligt ihm die Mittel; nicht ihre Lauterkeit und Ehrenhaftigkeit ist für ihn entscheidend, sondern ihre Zweckmäßigkeit. Da der Ehrgeizige sich überdies zum Verdienst anrechnet, was lediglich Naturgabe ist, läuft er Gefahr, in der Beurteilung eigenen und fremden Wertes ungerecht zu werden; auch entscheiden bei ihm mehr äußere Rücksichten als unmittelbares sachliches Interesse über seine eigene Tätigkeit und dadurch verliert diese, so erfolgreich sie auch sein mag, an innerem Wert. Diesen Gefahren muß die Schulerziehung dadurch vorbeugen, daß sie selbst alle die herkömmlichen äußeren Reizmittel für den Ehrgeiz, wie etwa öffentliche Belobungen, feierliche Prämienverteilungen, Angabe der Lokation im Schulprogramm u. dgl., von sich fernhält, hingegen alles Mögliche tut, um den Schüler für den Grundsatz zu gewinnen, daß Ehre nur durch sittliche Mittel und für sittliche Zwecke erstrebt werden darf. (Vgl. d. Art. **Konkursprüfung.**)

Literatur: Ackermann, **Das Ehrgefühl im Dienste d. Erzieh. 1884 und** in Reins enzyklop. Handb. I., S. 762 ff. — Palmer in Schmids Enzyklop. II², S. 125. — Meier H., Das Ehrgef. als Zweck d. Erzieh., Lehrpr. u. Lehrg. 31. u. 32. Heft. — Hirsch, Üb. d. Ehrtrieb d. Zöglings. 1893. — Münch W., Geist des Lehramts (1903) S. 105 fg. *Schiller-Leclair.*

*) Vgl. den Art. Willensbildung

Eigensinn. Eigensinn (Eigenwille) ist das Festhalten an der eigenen Meinung und an dem eigenen Willen auch dann, wenn sich beiden die gewichtigsten Gegengründe entgegenstellen. Beim Kinde ist der Eigensinn insofern eine natürliche Erscheinung, als es bei seiner geringen Erfahrung und seinem beschränkten Verstand nicht im stande ist, jene Gegenstände einzusehen, die das Ablassen von dem Eigenwillen gebieterisch erheischen. Eben deshalb soll es gewöhnt werden, dem Willen des Erziehers sich zu unterwerfen, d. h. zu gehorchen. Wo diese Übung verabsäumt wird, tritt der Eigensinn als habitueller Zustand auf und kann sich bis zur Starrköpfigkeit steigern. — Eigenen Sinn und Willen haben, ist an sich etwas Gutes; denn es muß ja stets einer der letzten Zwecke der Erziehung sein, dem Menschen zur freien, bloß von der eigenen Vernunft abhängigen Selbsttätigkeit des Willens zu verhelfen. Man achte also schon im Kinde und Knaben das Streben nach Unabhängigkeit und erwarte wenig oder gar nichts von dem, der keinen eigenen Willen hat. Man suche daher das Forschen nach Gründen, das Sträuben gegen alles, was der Überzeugung zuwider ist, das Beharren auf seiner Meinung, so lange noch keine Überzeugung da ist, aufzumuntern. Am allerwenigsten setze man, wie Niemeyer bemerkt, der Willensfestigkeit der Kinder und selbst ihrem Aufbrausen eigene Leidenschaft, sondern vielmehr die ruhigste Vernunft entgegen und niemals zeige man Schwäche und Nachgiebigkeit. Sonst wird durch solchen Wankelmut des Erziehers nach und nach das, was in seinem Ursprunge gut war, in seiner Ausartung schlimm, wird Eigenwille oder Eigensinn, der sich durch den Geist des Widerspruches, durch Ungehorsam, Hartnäckigkeit und Trotz äußert.

Um dem eigensinnigen Kinde richtig entgegenarbeiten zu können, muß vor allem die Veranlassung dieser Ausartung aufgesucht werden. Eigensinn ist oft der Begleiter von krankhaften Körperzuständen und wurzelt in der Reizbarkeit des Kranken, der sich weniger in der Gewalt hat als der Gesunde. Geistesschwache Kinder hören nicht auf Vorstellungen, begreifen nicht, daher man auch bei ihnen meist den Geist des eigensinnigen Widerspruches findet, der sich legt, sobald das Kind begriffen hat. Bei sehr vielen Kindern wird durch eine verkehrte Behandlung Eigensinn erzeugt; so wie zu große Nachgiebigkeit nicht am Platze ist, ebenso macht despotische Härte die Kinder störrig, unbiegsam und trotzig. Bei der Behandlung des Eigensinns ist daher große Vorsicht am Platze, damit die Anlage zum Guten nicht vernichtet und nur das Fehlerhafte und Schädliche bekämpft werde. In der frühesten Jugend ist das beste Mittel dagegen die Gewöhnung zu strengem Gehorsam, wobei jedoch der Erzieher dem Zögling so viel als möglich den Grund der verschiedenen Weigerungen angibt, das „Warum" nicht unbeantwortet läßt und ihn dadurch zum Selbstdenken und zur Einsicht leitet, wodurch der trotzige Eigenwille den Mahnungen der Vernunft weicht. Durchaus wohlwollende Behandlung, Güte und Liebe, selbst bei Bestrafungen, sobald nur Ernst und Festigkeit damit verbunden sind, verhütet jene Fehler oft am ersten. Man überzeuge das Kind, daß es durch Ausbrüche des Eigensinns nichts ausrichtet, indem man diese ganz überhört und keine Notiz davon nimmt, und erst wenn es den rechten Weg einschlägt, zeige man sich bereitwilliger, seine Wünsche zu erfüllen. Bei größeren Kindern dulde man kein Grollen, Trotzen und Maulen, denn was anfangs nur Verlegenheit war, wird da später zur Verbitterung, aus der sie sich selbst nicht herauszuhelfen wissen. Die Aufgabe des Erziehers ist es, den Zögling in solchen Fällen zum Sprechen zu bringen und lieber dem Schuldigen selbst das erste Wort zu gönnen, als sich Tage lang mit ihm im stummen Zusammensein zu quälen. — Bei vielen Kindern kommt etwa um das dritte Jahr eine Periode des Eigensinns, die zu einer Krisis führt: wenn da der Erzieher mit Ruhe und Festigkeit verfährt und das Kind mit strenger Züchtigung zum Gehorsam führt, so ist der Trotz gebrochen. Bei älteren Kindern kommt es wohl meist auf die Individualität an und muß die Behandlung ihr angepaßt werden, damit der Erzieher nicht das entgegengesetzte Ziel erreicht.

Literatur: Bodenstein C. in Reins Enzykl. Handb. 1, 774. — Scholz, Die Charakterfehler des Kindes. Leipzig 1891. — Ziller in Schmids Enzykl. 2², 141 ff. — Kötzle, Die pädag. Pathol. 308 ff. — Strümpell, Die päd. Pathol., 3. Aufl., S. 39.

G. Lindner †.

Einheitlichkeit der Erziehung als pädagogischer Grundsatz. — Die Erziehung wird eine einheitliche sein, wenn alle ihre Veranstaltungen auf den obersten Erziehungszweck gerichtet sind, d. h. die allseitige Entwicklung der körperlichen und geistigen Fähigkeiten der Jugend zu fördern suchen, daß diese kräftig, selbständig und nach ihrer Eigenart in Beruf und Leben mit Unterordnung ihres Sonderinteresses an der Lösung der Zivilisations- und Kulturaufgaben unserer Zeit und der Gesamtaufgabe der Menschheit, sittlich zu sein, nach den Anforderungen der sittlichen Einsicht mit Erfolg sich beteiligen kann, alle ihre Maßregeln wie Glieder einer Kette oder Teile eines organischen Ganzen ineinander greifen. Diese Übereinstimmung muß nach drei Richtungen zur Geltung kommen, in den der Zeit nach auseinanderliegenden Maßregeln desselben Erziehers, in der Wahl der einander ergänzenden Erziehungsmittel und in dem Zusammenwirken der erziehenden Persönlichkeiten bei der Erziehung des nämlichen Zöglings. Der Erzieher muß vor allem mit sich selbst einig sein und sich selbst konsequent bleiben. Jede Willkür, jedes Experimentieren mit dem Zöglinge bleibe von der Erziehung ausgeschlossen. Auch die verschiedenen Erziehungsmittel, wie z. B. Lehre und Beispiel, Gewöhnung und Befehl, Regierung und Zucht, müssen sich gegenseitig ergänzen und unterstützen. Am schwierigsten wird die Erziehung dort, wo Lehre und Beispiel auseinander gehen. Wo sich endlich mehrere Persönlichkeiten an der Erziehung beteiligen, kommt es auf ein gewisses gegenseitiges Einvernehmen und Zusammengehen an, damit die Tätigkeit des einen durch die Maßregeln des anderen nicht lahm gelegt werde. So sollen

insbesondere Vater und Mutter, Schule und Haus zusammenwirken. Wo in einer Schulklasse oder an einer Anstalt mehrere Lehrer zusammenwirken, dort ist dringend geboten, daß sie durch periodische Konferenzen (Klassenkonferenzen) im beständigen Einvernehmen bleiben. Das System der Klassenlehrer hat vor dem Fachlehrsystem den schwerwiegenden Vorzug, daß es die gesamte Erziehung in eine Hand legt (s. Klassenlehrer, Fachlehrer).

Bedenkt man, daß bei der Erziehung eines Menschen nicht allein Eltern und Lehrer, sondern auch Verwandte, Dienstboten und Spielgenossen mitwirken, und daß sich daran überdies noch drei mächtige geheime Mitarbeiter beteiligen, nämlich die Natur, die Gesellschaft und das Schicksal, so ist es insbesondere in unserer Zeit, wo die Lebensverhältnisse immer verwickelter werden und die Menschen an Sitte und Herkommen nicht mehr jenen Wegweiser haben, den sie vormals daran besaßen, keine besonders leichte Aufgabe, der Erziehung die erforderliche Einheitlichkeit zu geben. Die Schule soll jede Gelegenheit wahrnehmen, um sich mit dem Elternhause in gewisser Fühlung und Wechselwirkung zu erhalten. Das Mißlingen der Erziehung in so vielen Fällen ist auf den Umstand zurückzuführen, daß das Haus seine Mitwirkung versagt, ja daß es bisweilen sogar das niederreißt, was die Schule aufgebaut hat.

Literatur: Rein in s. Enzyklop. Handb. 2, 55 ff. — Stoy, Enzyklop., 2. Aufl. S. 32 ff. — Ziller, Allg. Pädag., 2. Aufl., S. 16 ff. *G. Lindner* †.

Einheitlichkeit des Unterrichts. Die Gesundheit des Seelenlebens ist an eine Einheitlichkeit als unerläßliche Bedingung geknüpft. Eine solche Einheitlichkeit ist jedoch mit einer dürftigen Einfalt seines Inhalts keineswegs zu verwechseln; sie ist vielmehr mit dem größten Reichtum geistiger Beziehungen vereinbar; sie ist eine Einheit in der Vielheit, welche uns in der Natur als organische Einheit entgegentritt. In der Tat stellt sich uns das Seelenleben dort, wo es auf gesunden Grundlagen ruht, überall als organische Einheit dar, und zwar dadurch, daß es darin nichts Unverbundenes gibt, daß sich vielmehr alles Vorstellen, Fühlen und Streben um gewisse niedere und höhere Sammelpunkte verdichtet und auf gewissen breiten Grundlagen aufbaut. Die breiteste Grundlage des Seelenlebens ist das leibliche Empfinden, das körperliche Gemeingefühl. Die zweite Unterlage, die dem Seelenleben den nötigen Zusammenhalt gibt und dadurch seine Einheitlichkeit sichert, ist ein gewisser Fonds sich gleichbleibender Anschauungen, welcher durch die Beständigkeit der äußeren Umgebung des Menschen, also durch die **Heimat** gefördert wird. Heimatlosigkeit, Herumvagieren, Unbeständigkeit in allen Gewohnheiten, die Verleugnung der Sitte wirken hemmend auf die Gesundheit des Seelenlebens und erschweren die Lebensaufgabe nicht selten bis ins Unerreichbare. Allein die genannten sinnlichen Unterlagen für den organischen Aufbau des Seelenlebens: Leib und Umgebung, genügen nur dort, wo es in die einfachsten Verhältnisse eingeschlossen bleibt, indem es sich nur wenig über das Tierleben erhebt. Bei dem geistig gebildeten Menschen muß zu der sinnlichen Unterlage noch eine begriffliche hinzutreten. Diese Grundlage bilden die verketteten Hauptvorstellungen des Menschen, um welche sich alles andere Vorstellen, Fühlen und Streben wie um gewisse unverrückbare Angelpunkte dreht. Dieses seelische Gebilde muß jedoch ebenfalls ein physisches Substrat, einen Leib besitzen, an dem es hängt. Dieses physische Substrat ist die **Sprache**, insbesondere die **Muttersprache**. Die Begriffe sind unablösbar von der Körperhülle der Worte und derselbe Begriff wird ein anderer, je nachdem wir ihm in der Muttersprache oder aber in einer fremden Sprache Ausdruck geben. Die Sprache ist die Grundlage für jede höhere organische Entwicklung des menschlichen Geisteslebens. Allein die Sprache nach ihrer enormen lexikalischen Ausbreitung als Wortschatz — nach ihrer reichen inneren Gliederung als Grammatik und nach ihrer üppigen Ausgestaltung als Literatur birgt einen reichen Gedankenschatz in sich, dessen sich der einzelne nach Maßgabe seiner individuellen Stellung in ganz eigentümlicher Weise bemächtigt, um daran sein subjektives Denken, Sinnen und Trachten anzuknüpfen. Es bilden sich im geschichtlichen Verlaufe des Volkslebens gewisse große Gedankenbestände, in denen das individuelle Bewußtsein seine Hauptstützen findet, an die es sich wie an ein festes Gegebene ebenso anlehnt, wie an das körper-

liche' Gemeingefühl und an das Bild der sinnlichen Umgebung. Diesen Gedankenbeständen entsprechen alsdann in dem subjektiven Bewußtsein des einzelnen Menschen die großen, sich ineinander bald harmonisch verschlingenden, bald wieder einander feindlich bekämpfenden Systeme, als da sind: das religiöse Bewußtsein, der patriotisch-politische Gedankenkreis, die naturwissenschaftlich-philosophische Weltanschauung. Im Rahmen dieser großartigen Gedankenbestände, die sich der einzelne als psychologische Grundlage seiner Bildung in eigentümlicher Weise zu eigen macht, bilden sich die individuellen Verdichtungsbezirke des Vorstellens, Fühlens und Strebens, welche an Personen und Sachen der sinnlichen Umgebung, an die Beschäftigungen des gewählten Berufes, sowie an die ständigen Erscheinungen des Lebenslaufes anknüpfen, innerhalb dessen der einzelne steht. Wie der einzelne in dieser bunten Fülle sein Bewußtsein bestürmender Potenzen die Einheitsformel seiner geistigen Bestimmungen herausfindet — wie er alles dieses, was sich ihm zur geistigen Auffassung und Aneignung darbietet, seiner Herrschaft unterwirft, ist eben seine Lebensaufgabe. In der Erziehungsperiode dagegen ist es die große Aufgabe der Erziehung, jenen tumultuarischen Prozeß der Ich- und Charakterbildung, in welchem so viele zu Grunde gehen, derart zu regeln und zu leiten, daß der Zögling nur dasjenige in sich aufnehme, was er verarbeiten kann und was in sein Bildungsprogramm hineinpaßt, damit ihm jene Kämpfe und Auseinandersetzungen erspart bleiben, welche die organische Entwicklung des Bewußtseins hemmen. Leider liegen die pädagogischen Verhältnisse der Gegenwart so, daß die Rücksichten auf Einheitlichkeit des Bildungsprogramms nur in den wenigsten Fällen gewahrt erscheinen. Meistens begnügt man sich damit, den Zöglingen massenhaften Bildungsstoff zuzuführen, ohne sich auch nur die Frage aufzuwerfen, welche Schicksale seine psychologische Verarbeitung, wenn es überhaupt zu einer solchen kommen sollte, im Bewußtsein des Jünglings erfahren werde. Bei der Massenhaftigkeit des zugeführten Bildungsstoffes ist es zweifellos, daß ein großer Teil als toter Ballast im Bewußtsein des Jünglings liegen bleibt, daß also vielfach gelernt wird für künftiges Vergessen. Eine Erziehung, die den Zögling nach einander durch die verschiedenen Felder menschlicher Wissenschaft und Kunst wie durch einen Ausstellungspalast hindurchführt, um ihn in alles einzuweihen und in seinem Bewußtsein jede Wissenslücke auszufüllen, muß geradezu sinnlos genannt werden. Diese Sinnlosigkeit wird um so greller, wenn man über dem Fernen, Fremden, Abstrakten das Nächstliegende, Einheimische und Interessante vernachlässigt — kurz, wenn man die organische Einheit der systematischen Vollständigkeit opfert. Dies geschieht, wenn man beim erziehenden Unterricht die Naturgeschichte, Geographie u. s. f. systematisch betreibt, ohne darauf zu sehen, was uns am nächsten liegt und uns am meisten interessieren muß.

Im Gegensatz zu dieser Verflachung der Bildung, die in eine polyhistorische und enzyklopädische Breite hinausläuft, ist neuestens, insbesondere von Seite der Herbartschen Schule, der Ruf nach Konzentration (s. d.) des erziehenden Unterrichts laut geworden. Man sucht dem Unterricht Konzentrationsstoffe zu Grunde zu legen und anstatt progressiver Lehrgänge zyklische einzuführen. Ferner gibt es Lehranstalten, die durch ihren Unterricht die Befestigung bald des religiösen Gedankenkreises, wie die theologischen Seminare, bald der antiken Weltanschauung, wie die Gymnasien, bald des modernen naturwissenschaftlichen Bewußtseins, wie die Realschulen, einseitig anstreben. Die Arbeit, die einzelnen Hauptgedankenkreise als ebenso viele in sich geschlossene Vorstellungssysteme untereinander zu vermitteln oder als dienende Glieder einem höheren und höchsten Vorstellungsganzen einzufügen — diese Arbeit überlassen sie dem Zögling selbst, dem es allerdings oft sauer genug wird, dasjenige, was er in der Religionsstunde gehört hatte, in Einklang zu bringen mit jenem, was der Professor der Naturgeschichte und Physik vertritt. Noch mangelt es an höheren Lehranstalten, wo die Einheit des erziehenden Unterrichts derart selbstbewußt erfaßt werden würde, daß alle Strahlen der unterrichtlichen Tätigkeit nach einem gemeinsamen Ziele, einem obersten Konzentrationspunkte gerichtet wären. Welcher dieser Punkt sein sollte, darüber kann allerdings kein Zweifel walten — es ist der Erziehungszweck selbst, die durch eine intelligente

Weltauffassung geläuterte, auf dem wahren Verständnisse der gemeinschaftlichen Interessen der Menschheit beruhende Moral.

Literatur: s. unter Konzentration.

A. Lindner †.

Einheitsschule. Man spricht von einer Einheitsschule, wenn mehrere Schulgattungen teilweise oder völlig auf eine reduziert sind. Es ist dies in recht verschiedener Weise ausgeführt oder geplant worden. Die Haupttriebfedern waren erhoffte soziale Vorteile und der Wunsch, die Eltern möglichst spät vor die Entscheidung über den Lebensberuf ihrer Söhne zu stellen. Hie und da spielten auch andere Gedanken mit, so der einer zu gewärtigenden Ersparnis. Das Maximum von Verwirklichung der Einheitsschule findet sich unter den Kulturstaaten Europas jetzt in Norwegen, wo 1894 der griechische Unterricht auch aus den oberen Klassen der höheren Schulen völlig ausgeschlossen und das Latein, soweit ihm überhaupt noch zu leben verstattet wurde, zu einem fakultativen Unterrichtsgegenstand gemacht worden ist, wodurch dann eine Vereinigung auch aller über die Volksschulbildung hinausstrebenden Schüler bezweckt und erzielt ist. Dagegen ist der Einheitsschulgedanke auch nicht im kleinsten Umfang realisiert, wenn Knaben und Mädchen höherer Stände selbst den elementarsten Unterricht nicht mit den Kindern des Volkes teilen, sondern in Vorschulen auf den höheren Unterricht vorbereitet werden, was in manchen größeren Städten Deutschlands der Fall ist und von vielen Pädagogen als dringend wünschenswert für das Gedeihen des höheren Unterrichts angesehen wird, ja von einigen auch als förderlich für den Volksschulunterricht.

Unter den in Deutschland verwirklichten oder gewünschten Einheitsschulgestaltungen sind folgende erwähnenswert.

1. In Oktober 1885 wurde in Hannover besonders auf Betreiben des Prof. F. Hornemann, Oberlehrers am Lyzeum I in Hannover, der Einheitsschulverein gegründet, über dessen Absichten und Verhandlungen eine Reihe von Publikationen belehren, vor allem die von dem Verein bei Carl Meyer in Hannover von 1887 bis 1890 herausgegebenen sieben Hefte, in denen die auf den Vereinsversammlungen gehaltenen Vorträge zu lesen sind, und die von Hornemann 1891 ebenda publizierte Schrift über „Die Berliner Dezemberkonferenz und die Schulreform“. Als Zweck des Vereines wurde von vornherein bezeichnet, für die innere Berechtigung einer Gymnasium und Realgymnasium verschmelzenden Einheitsschule mit allgemeinverbindlichem Griechisch einzutreten und auf die Herbeiführung einer solchen hinzuwirken. Als Vorzüge des Realgymnasiums, die sich diese Schule anzueignen habe, wurden anerkannt eine reichere Entwicklung des Beobachtungsvermögens, wie sie besonders durch größeren Umfang und energischeren Betrieb des Zeichenunterrichts erzielt werde, und der obligatorische Charakter des englischen Unterrichts. Der Raum zur Aufnahme dieser Vorzüge in den Gymnasiallehrplan müsse durch eine gewisse Beschränkung des Lateins gewonnen werden; das Griechische sei unverkürzt zu erhalten. Diese Einheitsschule sollte dann als allgemeine Vorbildungsschule für alle Berufe mit wissenschaftlicher Vorbildung dienen. Daneben wurde die Hebung der lateinlosen Schulen als etwas auch im Interesse der lateintreibenden Liegendes mit Freuden begrüßt, aber entschiedene Opposition gemacht gegen den von anderer Seite empfohlenen Plan einer lateinlosen Mittelschule von sechs Klassen, die alle über den Volksschulunterricht Hinausstrebenden umfassen und sich hernach in einen dreijährigen Gymnasial-, Realgymnasial- und Oberrealschulkurs spalten sollte.

Die Anschauung des Vereines, dem Hochschul- wie Mittelschullehrer angehörten, kam auch auf der Berliner Konferenz vom Dezember 1890 zum Ausdruck, zu der vier mit wichtigen Referaten betraute Vereinsmitglieder berufen waren; und die Beschlüsse dieser Konferenz sowie die folgenden organisatorischen Veränderungen im höheren Schulwesen Preußens kamen mehrfach den von dem Verein vertretenen Ideen nahe. Die preußische Schulreform des Jahres 1900 dagegen will umgekehrt den verschiedenen Charakter des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule besser wahren und ausbilden und hat dabei den letzten zwei Schulgattungen zugleich die Möglichkeit eröffnet, ihre Abiturienten ohne weiteres zu den meisten derjenigen Berufsstudien zu ent-

lassen, die bis dahin nur den Gymnasialabiturienten offen standen. Doch blieb den preußischen Gymnasien zweierlei, was in der Richtung der vom Einheitsschulverein geäußerten Wünsche liegt, eine stärkere Betonung des englischen und des Zeichenunterrichts. Der Verein löste sich am 1. April 1891 auf.

2. Der eben bereits erwähnte Plan einer durchaus verschiedenen Einheitsschulgestaltung, einer sechsklassigen lateinlosen Mittelschule mit folgender Spaltung in einen dreijährigen Gymnasial-, Realgymnasial- und Oberrealschulkurs, ist vorgetragen in einer 1889 veröffentlichten Denkschrift von Fr. Lange (damals Redakteur der „Täglichen Rundschau") und Th. Peters (Vorstand des Vereines deutscher Ingenieure), wobei alle die Übelstände aufgezählt sind, deren Beseitigung sicher von der Verwirklichung des Vorschlages zu erwarten seien. Auf Grund dieses Projektes bildete sich am 4. April 1889 ein „Verein für Schulreform", dem Männer aus den meisten Staaten Deutschlands beitraten und der sich seitdem um Herstellung und Verbreitung des lateinlosen Unterbaues bemüht hat.

In der Berliner Dezemberkonferenz wurde die Frage: „Läßt sich für die bestehenden drei Schularten (gymnasiale, realgymnasiale und lateinlose) ein gemeinsamer Unterbau herstellen?" vor den anderen behandelt und die von solcher Gestaltung prophezeiten Vorteile wurden in mehr als einer Sitzung erörtert. Das Ergebnis der Erwägungen aber war, daß die Frage mit Zweidrittelmajorität verneint wurde, und auch die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1891 ließen einen gemeinsamen Unterbau für alle drei höheren Schulgattungen nicht zu, sondern nur einen für Realgymnasium und Realschule, wie er schon seit 1878 an einer Altonaer Anstalt bestanden hatte: drei Klassen nur mit neusprachlichem Unterricht und darauf gebaut einerseits sechs Realgymnasialklassen mit Latein, anderseits drei lateinlose Realschulklassen.

Wieweit von Ostern 1892 an in Deutschland der Gedanke einer Vereinheitlichung des Lehrplanes aller höheren Schularten auf den unteren Stufen verwirklicht worden ist, darüber sowie über das Hinaufschieben des altsprachlichen Unterrichts in anderen Ländern siehe den Artikel „Reformschulen".

3. Ganz unausgeführte Einheitsschulprojekte gibt es viele. Sie gehen sämtlich von dem verkehrten Gedanken aus, daß alle den höheren Berufen Angehörige, so weit irgend möglich, denselben Bildungsgang durchgemacht haben sollten, und meistenteils zugleich von einer einseitigen Schätzung der sogenannten realistischen Bildung. Das erstere Motiv steht in diametralem Gegensatz zu dem von der preußischen Staatsregierung 1900 ausgesprochenen Grundsatz, daß die verschiedenen höheren Schulgattungen von nun an bei stärkerer Betonung ihrer Eigenart als gleichwertig neben einander bestehen sollen. Folgende Vorschläge zur Vereinheitlichung sind neueren und neuesten Datums. — Die Hamburger „Schulsynode", die aus allen festangestellten Lehrern der öffentlichen Schulen besteht und in der natürlich die Volksschullehrer eine völlig erdrückende Majorität ausmachen, stellte bei der Oberschulbehörde den Antrag, daß den Unterbau aller Knabenschulen fünfstufige Volksschulen ohne jede fremde Sprache bilden sollten und daß die Knaben dann von da je nach dem Ausfall einer in der Volksschule abzulegenden Reifeprüfung in die Quarta der Realschule oder des Realgymnasiums oder des Gymnasiums einzutreten hätten (die Sexta und Quinta dieser Anstalten sollen fortfallen) oder in eine Oberstufe der Volksschule, eine dreistufige „Ergänzungsschule" mit Englisch als einziger Fremdsprache, zu weisen seien. Eine Verwirklichung dieses Vorschlages, den eine 1902 von dem Verein der Oberlehrer an den höheren Staatsschulen Hamburgs herausgegebene Broschüre mit schlagenden Argumenten zurückwies, scheint ausgeschlossen. — Auf der 11. Versammlung des Vereines zur Förderung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts im Jahre 1902 führte ein Realschuloberlehrer Thomä aus, es dürfe nur eine höhere Schule geben, da es nur eine allgemeine Bildung gebe, und das sei die auf breiter naturwissenschaftlicher Grundlage ruhende; der altsprachliche Unterricht sei aus dieser einheitlichen Schule ganz zu streichen, neusprachlicher auch nur um praktischer Zwecke willen beizubehalten. Das Lesen

des Urtextes von fremdsprachlichen Literaturwerken anstatt der Übersetzungen bedeutet dem Genannten nach einer späteren Äußerung desselben „eine Vergeudung nationaler Kraft“! — Auch der Direktor einer Landwirtschaftsschule mit Gymnasialklassen im Posenschen, Dr. Rhenius, konstruierte 1904 in der Schrift: „Wo bleibt die Schulreform? Ein Weckruf an das Volk der Denker“, einen Lehrplan für eine Schule, die alle zu höherer Bildung und höheren Berufen Strebenden umfassen soll. Derselbe enthält für keinen fremdsprachlichen Unterricht bestimmte Stundenansätze; es wird nur gestattet, solchen in mäßigster Weise je nach besonderen Bedürfnissen beizumischen. Dagegen findet man hier neben sonst üblichen Lehrfächern von Sexta bis Oberprima und reichlich von Untersekunda ab Stunden ausgesetzt für Heilkunde und Rechtskunde (so!).

Die Idee einer auf alle höheren Studien vorbereitenden, die Lehrpläne des Gymnasiums und der Realschule verschmelzenden Einheitsschule ist auch in Österreich bisweilen ausgesprochen worden. Minister von Hartel hat sie 1902 als unausführbar bezeichnet. In Ungarn hatte der Unterrichtsminister Graf Csáky 1892 einer Konferenz von Fachmännern den Plan zu einer Unterrichtsorganisation vorgelegt, bei der Lateinschule und lateinlose Realschule verschmolzen waren. Das Projekt war den meisten in Deutschland aufgetauchten Einheitsschulplänen insofern geradezu entgegengesetzt, als hier der Lateinunterricht von der untersten oder zweituntersten Klasse an als obligatorisches Lehrfach auftrat. Zur Ausführung kam auch dieses Projekt nicht. Der 1894 an Stelle des Genannten tretende Baron Eötvös war ein entschiedener Gegner desselben.

Heidelberg. *G. Uhlig.*

Einklassige Volksschule nennt man jene Schule, in der sämtliche schulpflichtige Kinder eines Schulsprengels unter Benützung eines Schulzimmers von einem Lehrer unterrichtet werden. Diese Schulkategorie wird auch als Einfache Volksschule, Einlehrerschule, Ganztags- und Halbtagsschule, Gesamtschule bezeichnet. Da sie von schulpflichtigen Kindern der acht Schuljahre besucht wird, muß die gesamte Schuljugend einer einklassigen Volksschule in Gruppen und Abteilungen gegliedert werden. Je nachdem die Kinder zeitlich getrennt (halbtägig) oder gemeinsam (ganztägig) Unterricht genießen, unterscheidet man eine geteilte und eine ungeteilte einklassige Volksschule. Jene zerfällt in eine Untergruppe und Obergruppe mit je drei Abteilungen. Die erste Abteilung umfaßt das erste, zweite und dritte Schuljahr; in der Obergruppe enthält die erste Abteilung das vierte Schuljahr, Abteilung zwei das fünfte und sechste Schuljahr, Abteilung drei das siebente und achte Schuljahr. In der ungeteilten einklassigen Volksschule hingegen findet eine Kombination der Schuljugend in drei Abteilungen statt, von denen die erste Abteilung das erste Schuljahr, Abteilung zwei das zweite, dritte, vierte Schuljahr und Abteilung drei das fünfte, sechste, siebente und achte Schuljahr umfaßt. Mit Rücksicht darauf, daß auf die Elemente des Schreib-Leseunterrichts und des Rechenunterrichts in den folgenden Schuljahren nicht leicht zurückgegriffen werden kann und die Verschiedenheit der Individualität der Anfänger sich ganz besonders geltend macht, bilden diese wie in allen übrigen Volksschulkategorien für sich eine besondere Abteilung. Die erwähnte Gliederung in Gruppen und Abteilungen gilt für die meisten Unterrichtsfächer; eine Vereinigung von Abteilungen ist gestattet: (in der geteilten einklassigen Schule) der Abteilungen der Untergruppe im Gesang, der Abteilungen der Obergruppe in Religion, in den Realien, im Schreiben, Zeichnen, Gesang, Turnen; (in der ungeteilten einklassigen Schule) aller Abteilungen im Gesang, der zweiten und dritten Abteilung in Religion, in den Realien, im Schreiben, Zeichnen, Turnen. Darüber, ob die geteilte oder ungeteilte einklassige Volksschule mehr Vorteile biete, sind die Meinungen verschieden.

Zweifellos ist der ungeteilten Schule eine schwierigere Aufgabe gestellt als der geteilten, denn je mehr Schülerabteilungen, verschiedenen Alters- und Bildungsstufen angehörig, gleichzeitig anregend zu beschäftigen sind, desto schwieriger gestaltet sich der gesamte Unterricht, desto mehr Umsicht und Tüchtigkeit bedarf der Lehrer, der ihn erteilt. Dessenungeachtet weist

die ungeteilte einklassige Schule in mehrfacher Hinsicht Vorteile auf. Zunächst kommt in Betracht, daß ihre Schüler und Schülerinnen, da sie die Schule ganztägig besuchen, durch fortgesetztes Üben jenen der geteilten einklassigen Schule voraus sind. Ja, man kann behaupten, daß in der ungeteilten Schule in allen Fächern, die auf Aneignung von Fertigkeiten abzielen, durch beständiges Üben fast ebensoviel geleistet wird als in Volksschulen höherer Kategorie. Ferner macht sich der erziehliche Einfluß auf die Kinder in der ungeteilten Schule in ausgiebigerer Weise geltend als in der geteilten Schule, die den Kindern an den schulfreien Halbtagen fortgesetzt Gelegenheit bietet, dem Müßiggang zu frönen und allerlei Unfug zu treiben. Darüber hingegen, daß die einklassige Volksschule – ob ungeteilt oder geteilt — als die unvollkommenste Schulkategorie nur als ein Notbehelf anzusehen ist, sind alle einig; ihre Schüler und Schülerinnen bleiben unter normalen Verhältnissen stets auf einer niedrigeren Bildungsstufe stehen als jene, die in der günstigen Lage sich befinden, in aufsteigenden Klassen einer mehrklassigen Volksschule, von einem tüchtigen Lehrer geführt, Unterricht zu genießen. Schon der Umstand wirkt hemmend, daß in der einklassigen Volksschule dem unmittelbaren Unterricht nur eine geringe Zahl von Wochenstunden gewidmet werden kann und die stille Beschäftigung der nicht unmittelbar unterrichteten Schuljugend eine Hauptrolle spielt. Die dem unmittelbaren Unterricht kärglich zugemessene Zeit zwingt den Lehrer, die einzelnen Partien des Lehrstoffes mit jeder Gruppe, bezw. Abteilung, in gedrängtester Kürze durchzuarbeiten, um die Kinder jeder Abteilung nach Möglichkeit in jeder Stunde des unmittelbaren Unterrichts teilhaftig werden zu lassen und sie dann wieder in anregender, nutzbringender Weise still beschäftigen zu können. Ferner kommt in Betracht, daß die Aufrechthaltung der erforderlichen Ruhe der in verschiedener Art beschäftigten Schülerabteilungen ebenso wichtig als schwierig ist. Ebenso muß in Erwägung gezogen werden, daß die zweckmäßige Erteilung des Abteilungsunterrichts an und für sich nicht genügt. Es erhebt sich die unabweisliche Forderung, daß das Interesse der Schüler und Schülerinnen durch eine fortgesetzte Erweiterung und Vertiefung des Lehrinhalts von Jahr zu Jahr gesteigert werde. Behandelt der Lehrer einer einklassigen Volksschule ein und denselben Lehrstoff gleichen Inhalts, gleichen Umfanges und in gleicher Form jahraus, jahrein sieben oder acht Jahre hindurch, so ist die unausbleibliche Folge Gleichgültigkeit und Abstumpfung der Schuljugend, die immer nach der alten Leier dasselbe z[illegible] bekommt, und Unzufriedenheit sowie berechtigte Verstimmung der Eltern, die in dem achtjährigen Besuch der Schule entsprechende Fortschritte ihrer normal begabten Kinder gänzlich vermissen.

So schwierig die Aufgabe ist, die dem Lehrer einer meist vom Weltverkehr weit entlegenen einklassigen Volksschule gestellt wird, sie muß im Interesse der Volksbildung und mit Rücksicht auf die mannigfachen Opfer, die die Bevölkerung eines Schulsprengels der Schule bringt, gelöst werden. Ist doch für so viele Menschen das Wissen und Können, das ihnen ihre einklassige Volksschule bietet, das Um und Auf der Bildung, der einzige Schatz für das ganze zukünftige Leben! Den erwähnten Mängeln stehen, falls die einklassige Volksschule von einem tüchtigen Lehrer geführt wird, einige Vorteile gegenüber. Der familienartige Charakter dieser Schule ermöglicht, die jüngeren Schüler und Schülerinnen durch ältere günstig zu beeinflussen. So kann z. B. durch eine zweckmäßig eingerichtete Verwendung älterer Schüler und Schülerinnen zur Wiederholung und Einübung des vom Lehrer durchgenommenen Lehrstoffes manches erzielt werden, wenn diese Verwendung in Gegenwart und unter Beaufsichtigung des Lehrers derart erfolgt, daß sie eben nur eine Hilfe beim unmittelbaren Unterricht ist (Helfersystem). Außerdem bietet die einklassige Volksschule den Vorteil, daß es dem Lehrer möglich wird, wahrgenommene Übelstände sofort zu beseitigen und Verbesserungen einzuführen, Lücken in den Kenntnissen seiner Schüler und Schülerinnen auszufüllen, deren Individualität im Laufe der Jahre genau kennen zu lernen und gefestigte Beziehungen zwischen Schule und Haus herzustellen. Diese Vorteile werden sich

aber nur in dem Fall ergeben, wenn ein tüchtiger und berufsfreudiger Lehrer jahrelang seine Kraft einsetzt, um auf Grund eines zweckmäßigen Lehrplanes und Stundenplanes die Stunden für den unmittelbaren Unterricht gehörig auszunützen und die Kinder im mittelbaren Unterricht anregend und nutzbringend zu beschäftigen.

Bezüglich des Lehrplanes mögen folgende Bemerkungen genügen: Der Schwerpunkt ist in einen gemütsbildenden Religionsunterricht, in einen das Sprachverständnis und die Sprachfertigkeit nach Möglichkeit fördernden Unterricht in der Muttersprache und in einen zum Denken anregenden Rechenunterricht zu verlegen. Als Ziel des Sprachunterrichts hat im allgemeinen zu gelten: Klares Verständnis der Mitteilungen anderer in der Muttersprache; Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich richtig auszudrücken; Fertigkeit im ausdrucksvollen Lesen des Gedruckten und Geschriebenen. Als Ziel des Rechenunterrichts gilt: Sicherheit und Fertigkeit in der mündlichen und schriftlichen Lösung praktischer Rechnungsaufgaben. Fähigkeit, Flächen und Körper einfachster Art zu messen und zu berechnen. Der Lehrstoff wird in den einzelnen Abteilungen konzentrisch (s. d. Art. „Konzentrische Kreise") erweitert. In der geteilten einklassigen Volksschule wäre der Lehrstoff aus der Unterrichtssprache in folgender Weise durchzuführen: Untergruppe, 1. Abteilung (1. Schuljahr). Lesen und Sprachübungen. Vorbereitende Sprach- und Anschauungsübungen, anknüpfend an Gegenstände aus der Umgebung des Kindes. Einübung der Laute und ihrer Zeichen in Schreib- und Druckschrift. Langsames, lautrichtiges Lesen und Besprechung des Lesestoffes; planmäßig geleitete Übungen im Abschreiben. Memorieren leichter Musterstücke in gebundener Rede. Untergruppe, 2. und 3. Abteilung (2. und 3. Schuljahr). Lautrichtiges Lesen mit genauer Beachtung der Satzzeichen; Wort- und Sacherläuterungen; Wiedergabe des Gelesenen nach gestellten Fragen. Memorieren passender Lesestücke. Orthographische Übungen mit besonderer Rücksicht auf Dehnung und Schärfung, Silbentrennung und Großschreibung. Der reine einfache Satz. Haupt-, Eigenschafts- und Zeitwort; die drei Hauptzeiten. Neben der schriftlichen Behandlung des grammatischen Stoffes planmäßig geleitete Übungen im Abschreiben aus dem Lesebuch.

Obergruppe, 1. und 2. Abteilung (4., 5., 6. Schuljahr). Geläufiges, sinnrichtiges Lesen; Wort- und Sacherläuterungen; Wiedergabe des Gelesenen; Memorieren passender Lesestücke. Orthographische Übungen mit Beachtung ähnlichlautender Wörter. Der erweiterte einfache Satz. Kenntnis der Redeteile; Biegung; Wortbildung; Rektion der Verhältnis-, Zeit- und Eigenschaftswörter. Schriftliche Wiedergabe kurzer Lesestücke; Beschreibungen, Briefe und Geschäftsaufsätze. Obergruppe, 3. Abteilung (7. und 8. Schuljahr). Geläufiges, ausdrucksvolles Lesen der Druck- und Handschrift; Wort- und Sacherläuterungen; Angabe des Inhalts und Gedankenganges der Lesestücke; Memorieren passender Lesestücke. Orthographische Übungen; der zusammengezogene und zusammengesetzte Satz; Satzzeichen; Ergänzung der Formenlehre sowie der Wortbildungslehre; Wortfamilien; Rektion. Neben den schriftlichen grammatischen Übungen: Beschreibungen, Erzählungen, Briefe und Geschäftsaufsätze. In der ungeteilten einklassigen Volksschule gilt für die 1. Abteilung (das 1. Schuljahr) der obenerwähnte Lehrstoff. In der 2. Abteilung (2., 3., 4. Schuljahr) ist ein lautrichtiges Lesen mit genauer Beachtung der Satzzeichen anzustreben; Wort- und Sacherläuterungen sind stets zu beachten; Wiedergabe des Gelesenen nach gestellten Fragen ist zu fordern, wobei ein vom Wortlaut des Lesestückes unabhängiger Ausdruck nach und nach anzustreben ist; Memorieren passender Lesestücke. Orthographische Übungen mit besonderer Rücksicht auf Dehnung und Schärfung, Silbentrennung und Großschreibung. Der einfache Satz. Haupt-, Geschlechts- und Fürwort; Eigenschafts-, Zeit- und Zahlwort; Geschlecht, Zahl und Biegung der Hauptwörter; Person und Zahl der Zeitwörter; die drei Hauptzeiten; Wortbildung. Neben der schriftlichen Behandlung des grammatischen Stoffes planmäßig geleitete Übungen im Abschreiben aus dem Lesebuch; kurze Beschreibungen. 3. Abteilung. (5., 6. 7., 8. Schuljahr). Bezüglich des Lesens

gelten die für die dritte Abteilung der Obergruppe geteilter Schulen aufgestellten Forderungen. Sprachübungen: Orthographische Übungen mit besonderer Beachtung ähnlichlautender Wörter. Der erweiterte einfache Satz. Ergänzung der Formenlehre. Rektion der Verhältnis-, Zeit- und Eigenschaftswörter. Wortbildung. Der zusammengezogene und zusammengesetzte Satz; Satzzeichen, Wiedergabe behandelter Lesestücke, Beschreibungen, Erzählungen, Geschäftsaufsätze und Briefe.

Der Lehrstoff aus dem Rechnen und der geometrischen Formenlehre verteilt sich auf die einzelnen Gruppen und Abteilungen in folgender Weise: *a)* in der geteilten einklassigen Volksschule: auf die Untergruppe, 1. Abteilung: Die vier Grundrechnungsarten im Zahlenraum von 1 bis 10 mündlich und schriftlich; Münzen, Maße und Gewichte, soweit deren Gliederung auf der Zehnteilung beruht; auf die: Untergruppe, 2. und 3. tei ung Die vier Grundrechnungsarten im Zahlenraum von 1 bis 20 bis 100 mündlich und schriftlich; Münzen, Maße und Gewichte, soweit deren Gliederung auf der Hundertteilung beruht. Elemente des Bruchrechnens; auf die Obergruppe, 1. und 2. Abteilung: Erweiterung des Zahlenraumes nach Ganzen und Dezimalen. Die vier Grundrechnungsarten mit Ganzen und Dezimalen. Rechnen mit mehrnamigen Zahlen. Rechnen mit den häufiger vorkommenden gemeinen Brüchen. Anwendung der vier Grundrechnungsarten auf praktische Beispiele, Schlußrechnungen; auf die Obergruppe, 3. Abteilung: Einübung des vorhergegangenen Lehrstoffes. Je nach den Ortsverhältnissen und den künftigen Berufsarten der Schüler haben landwirtschaftliche und gewerbliche und für die Mädchen Haushaltungsrechnungen besondere Berücksichtigung zu finden. Berechnung der Flächen und Körper nach Umfang und Inhalt. *b)* In der ungeteilten einklassigen Volksschule auf die drei Abteilungen mit der Modifikation, daß bereits in der zweiten Abteilung der Zahlenraum bis 1000 erweitert wird und die Münzen, Maße und Gewichte insoweit behandelt werden, als deren Gliederung auf der Hundert- und Tausendteilung beruht, daß ferner das Pensum der Obergruppe der geteilten Schule für die dritte Abteilung der ungeteilten Schule bestimmt wird.

Der Lehrstoff aus den Realien ist auf die einzelnen Gruppen und Abteilungen derart verteilt, daß mit Rücksicht auf die dem Realienunterricht kärglich zugemessene Zeit immerhin das Wichtigste und Wesentlichste bewältigt werden kann. In Naturgeschichte sind in der Obergruppe der ungeteilten Schule, und zwar in der 1. und 2. Abteilung auf Grund der Anschauung die wichtigsten nützlichen und schädlichen Tiere, Pflanzen und Mineralien zu beschreiben, zu vergleichen und hiebei die einschlägigen Lesestücke zu verwerten. Belehrungen über den Schutz der Tiere und Pflanzungen sind zur geeigneten Zeit einzuflechten. In der dritten Abteilung werden die Betrachtungen der Naturkörper mit Bezug auf Feld-, Gemüse-, Obstbau, Blumenkultur, Bienen- und Viehzucht und nach örtlichen Verhältnissen mit Bezug auf Seidenraupenzucht fortgesetzt. Hieran schließen sich Belehrungen über den menschlichen Körper und über das Wichtigste aus der Gesundheitslehre. In der ungeteilten Schule wird in der zweiten Abteilung mit der Besprechung der hervorragendsten Repräsentanten aus den drei Naturreichen begonnen und der oben erwähnte Lehrstoff in der dritten Abteilung durchgenommen. In Naturlehre beschränkt man sich in der dritten Abteilung der Obergruppe der geteilten und in der dritten Abteilung der ungeteilten Schule auf die anschauliche Behandlung der einfachsten physikalischen und chemischen Vorgänge, wobei die Erwerbs- und Ortsverhältnisse und bei den Mädchen die Bedürfnisse der Haushaltung zu berücksichtigen und die betreffenden Lesestücke zu verwerten sind. Im geographischen Unterricht werden in der ersten und zweiten Abteilung der Obergruppe der geteilten Schule behandelt: Heimatkunde, ausgehend vom Schulort (die wichtigsten geographischen Grundbegriffe werden festgestellt); die österreichisch-ungarische Monarchie mit Hervorhebung des Heimatlandes; die wichtigsten Produkte, Gewerbe und Verkehr, sowie die Lebensweise und Sitten der Bewohner. In der dritten Abteilung der Obergruppe wird die allgemeine Gliederung der Erdoberfläche, Europa über-

sichtlich, die Erde als Weltkörper besprochen und schließlich der ganze Lehrstoff zusammengefaßt. In der ungeteilten Schule beschränkt man sich in der zweiten Abteilung auf den heimatkundlichen Unterricht und bespricht die übrigen Themen mit der dritten Abteilung. In Geschichte handelt es sich zunächst in der zweiten Abteilung der ungeteilten und in der ersten und zweiten Abteilung der Obergruppe der geteilten Schule um Sagen aus Österreich und um Bilder aus der österreichischen Geschichte in chronologischer Folge. In der dritten Abteilung der ungeteilten und der geteilten Schule werden neben Bildern aus der österreichischen auch solche aus der allgemeinen Geschichte, insbesondere insofern sie mit der österreichischen Geschichte im Zusammenhang stehen, dargeboten und die Schüler über die Pflichten und Rechte der Staatsbürger belehrt.

Das Schreiben tritt im 1. Schuljahr in Verbindung mit dem Sprach- und Rechenunterricht auf. In den folgenden Schuljahren handelt es sich um die Aneignung einer deutlichen und gefälligen Schrift. Ein eigentlicher Zeichenunterricht ist nur in der Obergruppe der

Stundenausmaß für die ungeteilte einklassige Volksschule.

Unterrichtsgegenstände	1. Abteilung	2. Abteilung	3. Abteilung
	1. Schuljahr	2., 3., 4. Schuljahr	5., 6., 7., (8.) Schuljahr
Religionslehre	2	2	2
Unterrichtssprache	12	10	10
Rechnen in Verbindung mit der geometrischen Formenlehre	4	4	4
Naturgeschichte und Naturlehre	—	} 2 (zusammen mit Geographie und Geschichte)	2
Geographie und Geschichte	—		2
Schreiben	—	2	2
Zeichnen in Verbindung mit der geometrischen Formenlehre	—	2	3
Gesang	2/2	2/2	2/2
Turnen	—	2	2
Weibl. Handarbeiten	—	2	3
Zahl der wöchentl. Unterrichtsstunden	19	25 (27)	28 (31)

Stundenplan für die geteilte einklassige Volksschule.

Unterrichtsgegenstände	Untergruppe			Obergruppe		
	1.	2.	3.	4.	5. u. 6.	7. u. 8.
	Schuljahr			Schuljahr		
Religionslehre	1	1	1	2	2	2
Unterrichtssprache	8	5	5	5	5	5
Rechnen in Verbindung mit der geometrischen Formenlehre	3	3	3	3	3	3
Realien	—	—	—	2	2	2
Schreiben	—	2	2	2	2	2
Zeichnen in Verbindung mit der geometrischen Formenlehre	—	2/2	2/2	1	1	1
Gesang	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2
Turnen	—	—	1	1	1	1
Weibliche Handarbeiten	—	—	2	2	2	2
Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden	13	13	14 (16)	17 (19)	17 (19)	17 (19)

geteilten und in der dritten Abteilung der ungeteilten Schule durchführbar. Vom Buch ausgehend, wird die Kenntnis der verschiedenen Flächen, Winkel und Linien vermittelt. Die Schüler und Schülerinnen zeichnen nach Vorzeichnungen an der Schultafel Kombinationen gerad- und krummliniger Figuren. Bei den Mädchen ist das Zeichnen mit besonderer Rücksicht auf die weiblichen Handarbeiten zu betreiben.

Als Ziel des Gesangunterrichts in der einklassigen Volksschule gilt dasselbe, das für alle Schulkategorien aufgestellt ist: Weckung und Belebung des Tonsinnes. Veredlung des Gemütes und Belebung des patriotischen Gefühles. Befähigung der Schüler zum Vortrag einfacher Lieder mit besonderer Berücksichtigung des patriotischen Volks- und Kirchenliedes. In der Obergruppe der geteilten und in der dritten Abteilung der ungeteilten Schule kann das Singen nach Noten geübt werden.

Mit dem Turnen ist es an einklassigen Volksschulen insofern schlecht bestellt, als gedeckte Turnräume fehlen; den Turnunterricht kann nur in der günstigen Jahreszeit im Freien betrieben werden und muß sich, da Turngeräte zumeist nicht vorhanden sind, auf Frei- und Ordnungsübungen und auf Spiele beschränken. Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten erstreckt sich auf: Häkeln und Stricken, An- und Einstricken, Stopfen der Strümpfe, Merken, Nähen, Ausbessern der Wäsche, Zuschneiden von Wäschestücken.

Linz. *Wilh. Zenz.*

Einprägen (Memorieren). Das Gedächtnis ist die allgemeine Fähigkeit des Festhaltens und der Wiedererzeugung der Erinnerungsbilder (Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen) (s. Gedächtnis). Wenn auch das physiologische Wesen des Gedächtnisses noch mannigfach umstritten ist, so läßt sich doch nicht bestreiten, daß die geistige Reproduktion durch zurückbleibende Dispositionen in der gesunden und eingeübten spezifischen Nerven- und Gehirnmaterie erleichtert wird. Das Einprägen erfolgt durch die Sinne, vor allem Auge und Ohr, und durch die Sprachorgane; man spricht in diesem Falle von mechanischem Einprägen (Memorieren). Dieser heute ganz mit Unrecht etwas geringschätzig betrachteten Tätigkeit stellt man das judiziöse Einprägen gegenüber, das aber eigentlich mit dem Gedächtnis nichts zu tun hat, sondern ein Denkakt ist, durch den im Gedächtnis Vorhandenes in bestimmte Beziehungen gebracht wird. Dabei werden die festzuhaltenden, an sich heterogenen Vorstellungen und Vorstellungsreihen durch Einschiebung von Vorstellungen verbunden, die durch ihren Inhalt oder durch bereits erworbene Assoziationen zwischen den zu verbindenden Vorstellungen feste Beziehungen herzustellen vermögen. Die Reproduktionsfähigkeit der Vorstellungen kommt für den Unterricht vor allem in Betracht, da er ohne sie überhaupt nicht möglich wäre. Die Aufgabe, die ihm daraus erwächst, ist also, die erworbenen Vorstellungen so reproduzierbar zu machen, daß sie umfassend, treu, schnell, leicht und vielseitig reproduziert werden können. Dies wird abhängen von der Intensität der assoziativen Verwandtschaft der Vorstellungen, von ihrer Deutlichkeit und ihren Gefühlstönen. Am besten sollte sich an die Anschauungs- und Denktätigkeit das Einprägen anschließen. Es muß mit dem Neulernen verbunden werden; wenn es nicht möglichst rasch nach dem ersten Erfassen erfolgt, so wird stets einiges von dem Erfaßten verloren gegangen sein. Es darf aber bei diesem einen Einprägen nicht sein Bewenden haben, sondern es muß immer wieder darauf Aufmerksamkeit und Zeit verwandt werden.

Soweit es sich dabei um Auswendiglernen handelt, ist bereits davon die Rede gewesen (s. Auswendiglernen); doch tritt diese Tätigkeit im eigentlichen Unterricht zurück. In der Regel wird hier die Wiederholung mehr in Wirksamkeit treten. Auch diese kann mechanisch oder judiziös erfolgen; das mechanische Einprägen tritt aber gleichfalls in den Hintergrund, da es nur eine reihenmäßige und bei mehr als zwei oder drei Gliedern nur eine einseitige Reproduktion erzeugt. Der Wille ist eigentlich bei allem Einprägen beteiligt; je nachdem man sich aber der durch Motive bestimmten Wahlhandlung klar bewußt ist oder nicht, unterscheidet man absichtliches und unabsichtliches Memorieren. Beide sind im Unterricht von Bedeutung; das letztgenannte kommt bei den drei Tätigkeiten des Anschauens, Den-

kens und Übens zur Anwendung, und zwar bei dem ersten, das nur mit konkreten Vorstellungen zu tun hat, teils mechanisch, teils judiziös, bei den anderen beiden ausschließlich judiziös. Ein Memorieren, das durch das Neulernen von selbst ausgeführt, nicht als besonders beabsichtigte Tätigkeit für sich vorgenommen wird, nennt man immanent, und da es weder besondere Zeit noch Mühe in Anspruch nimmt, hat es einen größeren Wert als das ausdrücklich zum Behufe der Einprägung veranstaltete. Das absichtlich veranstaltete Memorieren bedient sich der Wiederholung. Diese kann eine doppelte sein: entweder die ganze Operation des Neulernens wird nochmals vorgenommen (produktive Wiederholung) oder nur das Resultat jener Operation wird nochmals vorgeführt (reproduktive Wiederholung); diese wird in der Schule überwiegen müssen, jene aber auf der unteren und mittleren Stufe häufig nicht zu entbehren und selbst auf der oberen bei schwierigeren Materien noch erforderlich sein. Die Wirkung der Wiederholung besteht in der Verstärkung der in Frage kommenden Vorstellungen für sich und ihre Assoziationen. Doch darf man nicht übersehen, daß bei der produktiven Wiederholung durch den Wegfall des Reizes der Neuheit eine Abschwächung der Wirkung eintritt. Die reproduktive Wiederholung nimmt dagegen in höherem Maße die Selbsttätigkeit des Schülers in Anspruch, bietet durch die beständige Veränderung der Form neuen Reiz und kann namentlich durch die Benützung der Frage und durch sogenannte angewandte Aufgaben zu einer reichen Quelle neuer Verknüpfungen bekannter Vorstellungen werden. Typische Dispositionen in Naturgeschichte, Geschichte, Geographie u. s. w. können leicht das Ergebnis derartiger variierender Wiederholung werden. Nichts steht, wegen der Enge des Bewußtseins, einem leichten, schnellen und dauerhaften Einprägen mehr im Wege, als wenn zu viel auf einmal dargeboten wird; darum müssen die zu memorierenden Vorstellungskomplexe in kleinere Gruppen geteilt und nacheinander eingeprägt werden. Darauf beruht das Bilden und Einprägen von Überschriften bei Lesestücken u. dgl. Besonders muß das beim mechanischen Memorieren geschehen, das im Anfang intensiv sehr schwach und extensiv sehr gering ist; dazu ist es langweilig und bei der Reproduktion sprachlicher Darstellungen entziehen sich die einzelnen Gedanken nur zu häufig der denkenden Verwertung, weil sie mit den Worten in eine ganz bestimmte Reihenfolge eingeschnürt sind, aus der sie erst gelöst oder in der alle vorhergehenden erst in Bewegung gesetzt werden müssen.

Für alles Einprägen ist festzuhalten, daß körperliche und geistige Ermüdungs- und Überreizungszustände die Disposition dafür beeinträchtigen, ja bei hohen Graden oft aufheben, ferner daß das Interesse an dem Stoffe das Einprägen erleichtert, und daß deshalb auch überall das Verständnis vorher herbeigeführt sein muß. Plastische Anschauungsmittel (Bilder, Karten) vermögen endlich das Einprägen ganz erheblich zu unterstützen.

Litteratur: Siehe Auswendiglernen, Chorsprechen. Ferner: Bain, Erzieh. als Wissensch., deutsch v. Rosenthal. Leipzig 1880, S. 22 ff.

H. Schiller †.

Einzel- und Massenerziehung sind zwei allgemeine Formen der Erziehung, die sich mit Rücksicht auf die Anzahl der gemeinschaftlich zu erziehenden Zöglinge ergeben. Die Hauserziehung ist ihrem Wesen nach Einzelerziehung, da, falls auch mehrere Kinder im Hause sind, doch jedes der Gegenstand einer individuellen Behandlung von Seite der Eltern bleibt. Die Schulerziehung ist dagegen ihrem Wesen nach Massen- oder Gemeinerziehung. Sowohl die eine als die andere Form hat ihre Licht- und Schattenseiten. Die Einzelerziehung, wie wir sie im Hause antreffen, empfiehlt sich dadurch, daß sie einen engen Anschluß an die Individualität (s. d.) des Zöglings gestattet. Der Erzieher kann seine ganze Kraft und Zeit dem Zöglinge widmen und seine Erziehungsmethode dessen Persönlichkeit anpassen, ohne sich einer allgemeinen, auf einen Haufen von Kindern berechneten Erziehungs- und Unterrichtsordnung unterwerfen oder überhaupt nach einer Schablone arbeiten zu müssen. Er kann endlich der Erziehung die ebenso anziehende als wirksame Form des persönlichen Umganges (s. d.) geben. Als eine Schattenseite der Einzelerziehung ist die Einseitigkeit anzu-

führen, in die sie mehr oder weniger verfällt, da sie die ganze geistige Entwicklung des Zöglings von der Persönlichkeit des Erziehers abhängig macht. Die Massenerziehung entbehrt der obigen Vorteile; dafür bietet sie alle Vorteile dar, die aus der Heranbildung des einzelnen in einer Gesellschaft von Alters- und Bildungsgenossen hervorgehen. Da der Mensch in der Gesellschaft leben soll, ist es auch wichtig, daß er in der Gesellschaft erzogen werde. Bei der Massenerziehung wird der Zögling nicht bloß durch den Erzieher, sondern auch durch seine Mitzöglinge erzogen und es ist jenes Sache, die gegenseitige Erziehung der Zöglinge durcheinander in die richtigen Bahnen zu lenken. Die gesellige Erziehung fördert insbesondere die im Leben so wichtige Teilnahme an den Menschen, indem sie den Zögling in eine Fülle von Umgangs- und Gesinnungsverhältnissen hineinstellt, deren der einzeln Erzogene entbehren muß. Sie bietet ihm ferner zahlreiche Anschauungen dar, die sich auf das wichtigste Anschauungsobjekt, den Menschen, beziehen. Er beobachtet nämlich seine Bildungsgenossen in ihrem Treiben nach den verschiedenen Äußerungen ihrer Persönlichkeit, wodurch der Grund zu der so wichtigen Menschenkenntnis gelegt und an die Stelle der so vielen Kindern innewohnenden Menschenscheu eine gewisse Leutseligkeit und Sicherheit im Umgang von Menschen gelegt wird. Die gesellige Erziehung bewahrt ferner den Zögling vor Selbstüberhebung, da des einen Anmaßungen durch das ihm entgegentretende Streben der übrigen Bildungsgenossen niedergehalten und auf das wahre Maß zurückgeführt werden. Die Massenerziehung entbindet endlich in dem Zöglinge die mächtige Triebfeder des Wetteifers (s. d.), die ihn antreibt, sich vor seinesgleichen hervorzutun und die der umsichtige Erzieher als einen Hauptbebel der Erziehung benützen kann. Dagegen läßt sich nicht leugnen, daß bei der Massenerziehung die Gefahr einer sittlichen Ansteckung herantritt, welche besonders in den Zeiten einer um sich greifenden Korruption bedenklich werden kann. Dieser Gefahr zu begegnen, ist eine Aufgabe der Aufsicht und Zucht, die bei der Massenerziehung besonders in den Vordergrund treten. — Die Einzelerziehung kann schon aus volkswirtschaftlichen Gründen nie zur allgemeinen Erziehungsform werden, weil sie zu kostspielig und zu unproduktiv ist, indem sie das kostbare Leben des Erziehers gegen das minder kostbare, weil eine kürzere mittlere Dauer für sich habende Leben des Zöglings einsetzt. So stellt Rousseau in seinem Erziehungsideal einen Erzieher hin, der zwanzig Jahre seines Lebens der Erziehung Emils aufgeopfert, nachdem er andere zwanzig bis dreißig Jahre an seiner eigenen Erziehung gearbeitet hatte! — Auf dem Gebiete des Unterrichts war Quintilian (s. Röm. Erz.) der erste, der die Massenerziehung in Schulen gegen die Einzelerziehung im Hause in Schutz genommen und mit schlagenden Gründen verteidigt hat. Dagegen findet Herbart, der selbst Hauslehrer war, daß die höchsten Probleme der Erziehungskunst nur in der Form der Einzelerziehung angestrebt werden können. Denn die „Schule erweitert nicht, sie verengt vielmehr die pädagogische Tätigkeit; sie versagt die Anschließung an Individuen; denn die Schüler erscheinen massenweise in gewissen Stunden; sie versagt den Gebrauch mannigfaltiger Kenntnisse; denn der Lektionsplan schreibt dem einzelnen Lehrer ein paar Fächer vor, worin er zu unterrichten hat; sie macht die freiere Führung unmöglich; denn sie erfordert Wachsamkeit und Strenge gegen so viele, die auf alle Fälle in Ordnung gehalten werden müssen". — „Man vergißt, daß öffentliche Schulen noch mehr zu tun haben als zu erziehen. Sie sollen lehren. Sie sollen einen großen Vorrat von Kenntnissen erhalten und für künftigen amtlichen Gebrauch austeilen. Dies höchst nötige Geschäft wird sich niemals den pädagogischen Betrachtungen ganz unterwerfen. . . . Dieses Aufmerken auf das Individualpersönliche eines Zöglings, dieses Überlegen dessen, was aus dem einzelnen, zur Erziehung dargebotenen Subjekte werden oder nicht werden könne, ist sehr verschieden von dem Wirken auf die Masse in Schulen. Lockes und Rousseaus Zögling ist ein einzelner Knabe. So mußte der Standpunkt genommen werden, wenn das Eigentümliche der Pädagogik gegenüber der Sittenlehre sein bestimmtes Gepräge zeigen sollte." Vgl. auch den Art. „Einzel- und Massenunterricht". *A. Lindner* †.

Einzel- und Massenunterricht. Die Frage über den Vorzug des Einzelunter-

richts oder des Massenunterrichts beschäftigt die Menschheit seit den frühesten Zeiten ihrer geistigen Entwicklung. War Ausbildung des Individuums nach seiner Bestimmung mit Außerachtlassung der sozialen Verhältnisse von jeher vornehmlich die Losung der humanistischen Bestrebungen, so ist das Aufgeben der Eigenart des einzelnen zu Gunsten der Umgebung das Ziel aller realistischen Forderungen, namentlich der Gegenwart. In Zeiten, da das Individuum gegenüber der Gesellschaft fast ausschließlich in den Vordergrund trat, erschien das pädagogische Prinzip des Humanismus, Einzelerziehung, naturgemäß und darum berechtigt. Als aber zu Ende des 18. Jahrhunderts eine neue Zeit mit den gewaltigen sozialen Forderungen anbrach, da kehrte sich der realistische Zeitgeist gegen die bisherige Art der Schulung. Um in dieser Frage zur Entscheidung zu gelangen, müssen beide Unterrichtsarten, Einzel- und Massenunterricht, auf ihren Wert und ihre pädagogische Bedeutung an objektiven Maßstäben geprüft werden. Diese sind im Begriffe des erziehenden Unterrichts selbst gelegen. Ist dieser die absichtliche und planmäßige Vermittlung des allgemein gültigen Bildungsschatzes, d. i. der Wahrheit, an ein Individuum, damit dieses seine Aufgabe als solches, wie auch als Mitglied der Gesellschaft zu erkennen und zu erfüllen im stande sei, so haben drei Faktoren berechtigte Forderungen an jeden Unterricht zu stellen: I. Das Individuum selbst, II. die Gesellschaft und III. die Wahrheit.

I. Die Forderungen des *Individuums*. *A.* Als intellektuelles Wesen. 1. Die Grundlage aller intellektuellen Bildung ist die Anschauung. Diese kann beim Einzelunterricht infolge der steten und unmittelbaren Anleitung seitens des Lehrers leichter vermittelt und dadurch die geistige Entwicklung des Schülers rascher gefördert werden; dagegen bietet der Massenunterricht Gelegenheit, den Gegenstand gleichzeitig von mehreren betrachten und beurteilen zu lassen, wodurch die Anschauung an Vollständigkeit, Durchsichtigkeit und Objektivität gewinnt. 2. Um nach dem Entschwinden des äußeren Gegenstands aus der unmittelbaren Anschauung deren geistiges Bild, die Vorstellung, im Geiste festzuhalten, also dem Gedächtnis übergeben zu können, muß sie des öfteren und vollständig ins Bewußtsein gehoben werden. Die Kontrolle über die Richtigkeit und Vollständigkeit einer Vorstellung in der Reproduktion ist nur mittels der Sprache möglich, die darum scharf kennzeichnend sein muß. Während beim Einzelunterricht die Sprache unwillkürlich mehr den Ton der Unterhaltung und damit der Flüchtigkeit anzunehmen geneigt ist, ist beim Massenunterricht klarer und angemessener Ausdruck geradezu Bedingung jedes Unterrichtserfolges. 3. Dem geistigen Inhalt der Vorstellungen verleiht erst die Phantasie die verschiedenste Gestaltung. Ein möglichst freies Spiel derselben vermag der Einzelunterricht infolge der steten Bevormundung des Schülers durch den Lehrer weniger leicht zu entfalten als der Massenunterricht, bei welchem frei auftauchende Ideen ungehinderter und im lebhaften Gedankenaustausch stets neue Gesichtspunkte zum Vorschein kommen, wie auch Phantasiegebilde auf realerer Grundlage geschaffen werden. 4. Mag die Begriffsbildung beim Einzelunterricht unter der unmittelbaren Leitung des Lehrers sich zwar schneller vollziehen, so ist sie doch, da sie hiebei auf das Bewußtsein des einen Individuums allein angewiesen ist, viel einseitiger, subjektiver als im Massenunterricht, wo sie infolge der Beschäftigung mit mehreren Schülern und einer größeren Vorstellungsmenge zwar langsamer vor sich geht, aber sich vielseitiger, objektiver gestaltet, zudem hier die Selbsttätigkeit der Lernenden im begrifflichen Denken viel mehr gefördert wird als dort. Ähnlich nimmt die Urteilsbildung im Massenunterricht einen freieren Charakter an. 5. Auch hinsichtlich der Vermittlung einer idealen Bildung gebührt dem Massenunterricht der Vorzug, da hier der Schüler die Vorzüge und Fehler seiner Mitschüler unmittelbar gewahr werden und so einem geordneten Schulleben gar manches Element zur Vervollkommnung seiner eigenen Ideale entnehmen kann.

B. Die Forderungen des Individuums als ästhetisch-religiös gebildete Wesen. Da die Krone aller idealen Bildung, die Wahrheitsliebe, nicht nur die

Erkenntnis der Wahrheit in sich begreift, sondern auch eine Veredlung des Gefühlsvermögens voraussetzt, so muß der Unterricht auch auf das Gefühl, auf die ästhetisch-religiöse Seite des Menschen günstig einzuwirken suchen. 1. Soll der Unterricht die Gefühle in ihrer Gesamtheit oder das Gemüt veredeln, so muß er es zunächst zu bereichern und zu vertiefen suchen. Während der Schüler hiebei im Einzelunterricht ausschließlich von den Stimmungen des Lehrers beeinflußt wird, wird er im Massenunterricht mannigfache Stimmungen wahrnehmen, von denen die gleichartigen auf seinen Gemütszustand verstärkend und vertiefend, die fremden auf ihn bereichernd einwirken, wobei namentlich das Mitgefühl Veredlung finden kann. Da die Stimmungen vornehmlich durch die Sprache ihren Ausdruck finden und diese an sich das Gemüt zu erheben vermag, so ist auch sie als gemütbildendes Mittel zu betrachten. Nimmt die Sprache beim Einzelunterricht naturgemäß einen mehr monotonen Charakter an, so ist beim Massenunterricht die Modulation und damit ihre psychische Wirkung, weil von vielen gesprochen, eine viel mannigfaltigere und deshalb bildendere. Wird das gleiche Gedicht von verschiedenen vorgetragen, so wird jeder Vortragende, indem er seine eigenen wachgerufenen Stimmungen zum Ausdruck bringt, in den Gemütern der anderen auch andere Saiten zum Schwingen bringen. Ein Gleiches gilt vom lauten Lesen und vom Singen in der Schule. Das Gemüt muß aber auch gereinigt, d. h. vor Einseitigkeiten und Abirrungen bewahrt werden, wobei unausbleiblich auch die Strafe in ihre Rechte treten muß. Auch hiebei ist der Massenunterricht im Vorteil. Übt beim Einzelunterricht der Lehrer durch irgend ein Strafmittel eine Depression auf das Gemüt seines Schülers aus, so wird dieselbe längere Zeit andauern und kann selbst einen bleibenden Charakter der Abneigung annehmen; denn der Lehrer kann nicht den ernstenund strafenden Blick im nächsten Augenblick mit einem liebevollen und versöhnenden verwechseln und so jenen Eindruck wieder verwischen. Gegenüber mehreren Schülern wird aber der Lehrer im Straffalle, ohne seine Autorität zu gefährden, leichter einen rascheren Wechsel in seinem Verhalten eintreten lassen können und somit indirekt den auf dem einzelnen lastenden Druck schneller zu beseitigen in der Lage sein. Weil hier der Lehrer gleichzeitig mit mehreren zu verkehren hat, deshalb nicht längere Zeit hindurch als der Strafende dem Gestraften gegenübersteht, können andere Stimmungen, die im Verkehr des Lehrers mit anderen geweckt werden, das Gemüt des Schuldigen wieder in den Zustand des Gleichgewichtes versetzen, welcher allein der geeignete Boden für eine gesunde psychische Entwicklung ist. — 2. Die ästhetische Geschmacksbildung wird beim Einzelunterricht meist eine einseitige und unvollständige, in keinem Falle eine ganz freie sein, da der Schüler ausschließlich auf das ästhetische Urteil seines Lehrers angewiesen ist. Im Massenunterricht dagegen ergänzen die Schüler einander selbst in ihren ästhetischen Anschauungen und bringen so leichter ein allseitig überzeugendes Urteil zu stande. Nicht selten bringen z. B. im naturkundlichen Unterricht einzelne Schüler manchen Naturgegenständen, selbst den schönsten, eine gewisse Voreingenommenheit, ja Antipathie entgegen, die bei gemeinsamer, daher vielseitiger Betrachtung und Erwägung schwinden muß. Beim Schreib- und Zeichenunterricht kann dem einzelnen durch Vergleichung seiner Leistungen mit denen anderer oder durch Beurteilung seitens unbefangener Mitschüler ein überzeugendes Bewußtsein seiner Einseitigkeiten oder Fehler beigebracht werden. Daraus erklärt sich, daß man bei öffentlichen Schülern in der Regel schönere Schriftzüge und Zeichnungen findet als bei solchen, die Privatunterricht genießen. — 3. Vermag der Mensch schon das Wesen mancher ihn umgebenden Gegenstände nicht zu erfassen, so wird dies umsomehr der Fall sein, wenn er einen Blick auf das Weltganze richtet und diesem seine Stimmungen unterlegt: hier wird das ästhetische Gefühl zur religiösen Gemütsstimmung. Wie der Erwachsene durch manche Wechselfälle des Lebens über sich hinausgewiesen und so religiös gestimmt wird, so üben umsomehr auf das empfängliche Gemüt des Kindes Ereignisse in der nächsten Umgebung, in der Familie, mächtigen Eindruck und bringen religiöse Keime zur Entfaltung. Da bietet nun der Klassenunterricht mehr-

als der Einzelunterricht Gelegenheit, solche religiöse Stimmungen passend zu benützen, zu nähren und zu vertiefen; ganz besonders vermag dies zu geschehen, wenn das Kind im Kreise seiner Mitschüler im Gesamtgebet sich vor der Allmacht der Gottheit beugt und im Chorgesang sie verherrlicht, wobei das Gefühl der Gleichheit aller vor Gott das der Nächstenliebe mächtig zu wecken vermag. Ist auf diese Weise das Gemüt für Religion empfänglich gemacht, so werden auch deren Wahrheiten um so bessere Aufnahme finden.

C. Die Forderungen des Individuums als moralisch-praktisches Wesen. Zur rein theoretischen gesellt sich die moralisch-praktische Seite im Menschen, zur Intelligenz und zum Gefühle sein Wille, mittels dessen er frei nach außen hin wirken und die erkannten Wahrheiten zur Geltung bringen kann. 1. Um sein erkanntes Lebensziel in selbsttätiger Weise einst auch wirklich erreichen zu können, muß er frühzeitig zu einem klaren Bewußtsein seiner eigenen Kraft gelangen. Beim Einzelunterricht vermag der Lehrer dem besonderen Lebenszwecke des Zöglings mehr Rechnung zu tragen, ihn zur Erreichung dieses einen Zweckes stetig anzutreiben und die ganze Lehraufgabe den gegebenen Verhältnissen besser anzupassen. Gilt es aber, den Schüler möglichst bald auf eigene Füße zu stellen, so gebührt dem Massenunterricht der Vorzug. Hier im Kreise von Mitschülern entwickelt sich das Ehrgefühl des einzelnen, das zu Eifer, Fleiß und Tatkraft anspornt; aus errungenen Erfolgen entsteht das Selbstgefühl und aus diesem das Bewußtsein der Selbständigkeit. 2. Damit der junge Mensch seine erwachte Kraft in den Dienst des Guten, nicht des Schlechten stelle, bedarf er einer Richtschnur, die ihn zu sittlicher Wertschätzung befähigt und zur Gewissenhaftigkeit geleitet. Während die sittliche Bewertung beim Einzelunterricht, wo sie nur von einem Individuum ausgeht, nur zu leicht ein subjektives Gepräge annimmt, gewinnt sie beim Massenunterricht, wo die Abschätzung von möglichst vielen geschieht, den Charakter objektiver Gültigkeit; Lob und Tadel sind hier wirksamer, da sie Personen der unmittelbaren Umgebung betreffen, durch deren Vergleichung mit sich selbst wiederum eine richtige Wertschätzung der eigenen Person erleichtert wird; zudem kann sich die bei der sittlichen Bewertung nötige Besonnenheit allmählich auf die Willensäußerungen im allgemeinen übertragen, woraus die Gewissenhaftigkeit erwächst. 3. Ermöglicht der Massenunterricht am besten eine Begründung der Gewissenhaftigkeit, so vermag er auch die Ausbildung eines wahrhaft sittlichen Charakters zu vollziehen.

Aus der Zusammenfassung all der Forderungen, welche das Individuum an jeden Unterricht zu stellen hat, ergibt sich, daß der Einzelunterricht zwar eine verhältnismäßig tiefere Einsicht in die Eigenart des einzelnen gestaltet, daß aber der Massenunterricht eine subjektiv freiere und überzeugendere intellektuelle Bildung, eine mehr harmonische Gemütsstimmung und eine idealere Lebensanschauung zu vermitteln im stande ist.

II. Da der Mensch nicht nur ein Einzelwesen für sich, sondern auch Glied eines sittlichen Organismus ist, so hat auch die *Gesellschaft* als solche Forderungen an jeden Unterricht zu stellen, und zwar in dreifacher Hinsicht.

A. Forderungen der Gesellschaft als ein von einem Geiste durchdrungener Organismus. 1. Welche Unterrichtsart vermag das sogenannte öffentliche, soziale Bewußtsein am besten zu entwickeln? Tritt einer, der Einzelunterricht genossen, später in die Gesellschaft ein, so fühlt er sich mit seinem subjektiven Vorstellungskreise bald isoliert. Um sich diesem unbehaglichen Gefühl zu entschlagen, wird er entweder sein eigenes Selbst verleugnen und sich der Öffentlichkeit rückhaltlos übergeben oder das Leben eines Einsiedlers führen und so zum Sonderling, der Gesellschaft gegenüber zum Partikulisten werden müssen. Im Massenunterricht dagegen herrscht das Bewußtsein vor, daß der Bildungsstoff nicht für einzelne, sondern für alle bestimmt sei; hier wird daher, um ein Gesamteigentum zu erzielen, alles Subjektive möglichst abgestreift und die Erweckung eines idealen Gemeinsinnes zu erreichen gesucht. 2. Das Bewußtsein der Gesellschaft muß weiterhin zum sozialen Selbstbewußtsein und Selbstgefühl erhoben werden. Da der einzelne in den Traditionen

der Familie aufgewachsen ist, ohne daß er irgend ein Gegengewicht gegen diese Einseitigkeit erhalten hat, so kann ein Einzelunterricht die vorhandenen Keime nur pflegen und dabei Selbsteingenommenheit, Eigendünkel und Familienstolz statt edleren Gemeingefühles als Früchte zeitigen. Beim Massenunterricht dagegen kann die Schule schon in den Kindern gegen den trennenden Einfluß der sozialen Gegensätze in dem Gefühle der sittlichen Gemeinschaft, der nationalen Zusammengehörigkeit und der gleichartigen Menschenrechte und Menschenpflichten ein kräftiges Gegengewicht schaffen. Es entwickelt sich hier bei dem Schüler wie von selbst ein Geist der Zusammengehörigkeit, er fühlt sich mit seiner Klasse und er hält strenge auf ihre Ehre und ihr Ansehen. Sich eins wissen und fühlen mit dem Ganzen ist demnach eine wesentliche Folge jeglichen Massenunterrichtes.

B. Forderungen der Gesellschaft bezüglich ihrer Sprache. Wie der einzelne durch seine Sprache seine ganze Eigenart in ein äußeres Gewand zu kleiden und dadurch erst sich selbst zu erkennen zu geben befähigt wird, so prägen sich auch die Eigentümlichkeiten eines ganzen Volkes in ihr aus. 1. Infolgedessen muß jeder, der mit dem Wesen einer Gesellschaft vollvertraut werden will, zu einem klaren Bewußtsein der Sprache derselben geführt werden. Während der Einzelunterricht zu leicht geneigt ist, mit der Sprache in den Ton der gewöhnlichen Unterhaltung einzulenken und sie somit bewußtlos zu gebrauchen, fordert ein gut geleiteter Massenunterricht, indem er eine laute, klare und angemessene Sprache verlangt, die scharfe Ausprägung ihres spezifischen Charakters und bringt dadurch die Sprache selbst in jedem Individuum zum klaren Bewußtsein. 2. Soll eine lebende Sprache allgemein verstanden bleiben, so muß sie sich dem Volks- und Gesellschaftsgeiste entsprechend weiter gestalten. Die Gesellschaft muß daher auf eine Sicherung der natürlichen Entwicklung der Sprache stets bedacht sein. Da die Benennung und Gebrauchsweise mancher Wörter in den einzelnen Familien eine individuell gefärbte, mitunter auch verschiedene ist, so vermag der Einzelunterricht, der innerhalb einer solchen Familie erteilt wird, dies kaum zu beseitigen. Im Massenunterricht dagegen, welcher Kinder verschiedener Familien zusammenführt, werden die Schüler bei der unterrichtlichen Mitteilung und im gegenseitigen Verkehre selbst mancher Besonderheiten ihrer sprachlichen Ausdrucksweisen gewahr und von selbst veranlaßt, allmählich eine gleichmäßige Gebrauchsweise der Sprache sich anzueignen.

C. Forderung der Gesellschaft hinsichtlich ihres Zieles und ihrer Aufgabe. 1. Soll sich die Gesellschaft zu einem lebendigen Organismus gestalten, so darf keines ihrer Glieder isoliert und müßig bleiben, sondern alle müssen sich in einheitlicher Weise betätigen. Dabei muß die Überzeugung von der Notwendigkeit der gegenseitigen Unterstützung zur Erhaltung des Ganzen platzgreifen und hiefür das Bewußtsein gegenseitiger Bedürftigkeit geweckt werden. Beim Einzelunterricht wird der Zögling, da er beständig der einzige und unmittelbare Gegenstand der unterrichtlichen Beschäftigung bleibt, mehr seiner eigenen Persönlichkeit als der Gesellschaft bewußt, er betrachtet sich als einen selbständigen Mittelpunkt, fühlt sich darum unabhängig und kennt und hat kein Gefühl für Gegenseitigkeit. Beim Massenunterricht dagegen, wo alle dieselbe geistige Nahrung genießen, wird dem einzelnen durch die Korrektur, die er unter der Leitung des Lehrers von seinen Mitschülern erfährt, das Gefühl einer Selbstüberhebung benommen, hingegen das der gegenseitigen Abhängigkeit geweckt. 2. Ist dies einmal geschehen, so stellt sich von selbst das Bewußtsein der sozialen Gleichheit ein. Indem sich der Massenunterricht mit den gleichen Bildungsstoffen an die Kinder aller Stände wendet, nimmt die ganze Klasse mehr einen familiären Charakter an mit gleichen Pflichten und Rechten der einzelnen; dabei beurteilt der eine den anderen nach seinen Leistungen, erlangt dadurch ein Bewußtsein der Werte der Individuen im sozialen Körper und dabei die Einsicht, daß ein jeder seinen eigentlichen Wert in sich selber trage. Ist auf Grund einer solchen Bewertung ein Gefühl der persönlichen Gleichheit aller geweckt, dann wird sich von selbst eine Anerkennung der Befähigteren seitens der

anderen einstellen und damit die Überzeugung von der Notwendigkeit einer sozialen Gliederung. 3. Versteht es der Lehrer, fernerhin das gewonnene Resultat von Erkenntnissen bei der Zusammenfassung als solches hinzustellen, das von den Schülern herbeigeführt worden sei, so können und müssen diese zum Bewußtsein darüber kommen, daß das, was dem einzelnen nur mit großer Mühe erreichbar ist, durch gemeinsame Arbeit vieler leichter und in kurzer Zeit ausführbar ist. Indem sich dabei deutlich zeigt, daß das Individuum nicht aus sich selbst allein, sondern vornehmlich aus der Gegenseitigkeit und Einmütigkeit seine Macht schöpft, wird das durch die persönliche Mitarbeit erwachte individuelle Kraftgefühl zu einem sozialen.

Aus diesen Darlegungen erhellt, daß die Gesellschaft nach den Forderungen, die sie im Interesse ihres Geistes, ihrer Sprache und ihrer Aufgabe an den Unterricht zu stellen berechtigt ist, dem Massenunterricht den Vorzug vor dem Einzelunterricht einräumen muß.

III. Außer dem Individuum und der Gesellschaft hat schließlich auch die *Wahrheit* als der objektiv gültige, universell anerkannte und daher unantastbare Bildungsschatz Forderungen an jeden Unterricht zu stellen.

A. Forderungen der Wahrheit betreffs ihrer objektiven Gültigkeit. Mag beim Einzelunterricht der Lehrer noch so sehr bestrebt sein, die Wahrheit rein objektiv zu lehren, so wird diese doch infolge der steten Rücksichtnahme auf den Stand des Zöglings und der Entnahme konkreter Beispiele aus der nächsten Umgebung desselben in ganz unbeabsichter Weise eine mehr individuelle und subjektive Färbung annehmen. Beim Massenunterricht dagegen werden die Beispiele mehr den allgemeinen und allseitigen als den besonderen und familiären Verhältnissen des Lebens entnommen und von möglichst vielen Schülern von ihren Standpunkten aus beurteilt, wodurch die gefundenen Wahrheiten objektiven Charakter erhalten.

B. Forderungen der Wahrheit betreffs ihrer Allgemeinheit. Die Wahrheit muß für alle beobachtenden Menschen dieselbe, also selbst allgemein sein. Beim Einzelunterricht ist der Zögling bei Erfassung der Wahrheit einzig auf den Lehrer als ausschließliche Autorität angewiesen und wird die ihm vermittelten Kenntnisse als sein spezielles Eigentum betrachten wollen. Die Folge davon wird Abschließung gegen fremdes Urteil und eingebildeter Wahrheitsdünkel sein. Beim Massenunterricht hingegen wird die Erkenntnis platzgreifen, daß die Resultate des Denkens zum Besitz aller werden müssen. Dieses Bewußtsein der Allgemeinheit der Wahrheit wird einerseits empfängliche Aufnahme fremder Errungenschaften, anderseits bereitwillige Überlassung eigener Erfolge an das geistige Gemeingut zur Folge haben.

C. Forderungen der Wahrheit betreffs ihrer Integrität. Aufgabe des Unterrichts ist es nicht bloß, die Wahrheit zu vermitteln, sondern auch von ihrem unantastbaren Charakter zu überzeugen Während dem Einzelunterricht der Mangel allseitiger Apperzeption des Neuen und leichte Umformung der eigenen Ansicht nach imponierender fremder anhaftet, wird beim Massenunterricht eine richtige Eingliederung des Neuen in das gewonnene Alte und eine größere Achtung vor der von allen als gültig erkannten Wahrheit leichter erzielt. Somit vermag der Massenunterricht auch hinsichtlich der Forderungen der Wahrheit am besten zu entsprechen.

Es ergibt sich somit durch die Gesamtprüfung der Forderungen, welche seitens des Individuums, der Gesellschaft und der Wahrheit an jeden Unterricht zu stellen sind, die Schlußfolgerung, daß dem Massenunterricht als dem geeigneteren, weil psychisch wertvolleren und berechtigteren, vor dem Einzelunterricht der Vorzug zuzuerkennen ist. In früheren Zeiten der Kultur, da die sozialen Verhältnisse keine so verschlungenen und der Bildungsschatz kein so umfangreicher war wie heute. hatte der Einzelunterricht eine größere Berechtigung; gegenwärtig muß der öffentliche Unterricht als eine Forderung der Zeit und der dieser entsprechenden Kulturentwicklung angesehen werden.

Über den Betrieb des Massenunterrichts vgl. Selbsttätigkeit des Schülers und

Mitbeschäftigung, Gruppenunterricht, Chorsprechen u. a.

Literatur: Scherfig F. E., Der psychische Wert des Einzel- und des Klassenunterrichtes. Leipzig 1882. — Bergmann A., Zur Geschichte der sozialen Stellung der Elementarlehrer und Grammatiker bei den Römern. Leipzig 1877. — Locke John, Gedanken über Erziehung, deutsch von Sallwürk. Langensalza 1883. — Herbart, Pädagogische Schriften, hg. von O. Willmann. 1873 bis 1875. — Fetter J., Inwiefern läßt sich beim Massenunterricht individualisieren? Wien 1894. — Kant, Pädagogik, hg. v. Willmann, sowie die pädagogischen Werke von Beneke-Dressler, Kern, Matthias, Schiller, Waitz Th., Willmann O.

Ried. *Fr. Thalmayr.*

Eisenbahnfachschulen. Mitten in die gemächlichen Verkehrsverhältnisse, wie sie zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch bestanden, kam plötzlich die Eisenbahn mit Lokomotivbetrieb als etwas Fertiges, als vollendete Tatsache und rief auf allen Gebieten gewaltige Umwälzungen hervor. Abgesehen von dem Einflusse, den die Eisenbahn auf Handel und Gewerbe, auf Technik, Volksbewegung, Güter und Gedankenaustausch übte, eröffnete sie vielen Tausenden von Menschen einen neuen Lebensberuf. Die Bahnunternehmungen benötigten plötzlich ein großes Personal, ohne die Möglichkeit zu haben, sich dieses heranzubilden, und ohne den Bedarf ausschließlich durch junge, der Schule knapp entwachsene Männer decken zu können. Hier öffnete sich ein Gebiet, auf dem nicht Zeugnisse und genossene Vorbildung für die Aufnahme und Beförderung maßgebend waren, sondern die Tatkraft, das Selbstvertrauen und die persönliche Eignung. Die ersten Eisenbahnbediensteten mußten mühsam aus den täglichen Ereignissen Erfahrungen schöpfen und erst auf Grund jahrelanger Erfahrung konnten sie gewisse Grundsätze für einzelne Dienstzweige aufstellen. Die so erworbenen Kenntnisse gingen anfänglich durch mündliche Überlieferung auf die jüngeren Bediensteten über. Mit dem ungeahnten Aufschwunge des Verkehres wuchs die Zahl der Erfahrungen, welche nicht mehr durch mündliche Überlieferung übertragen werden konnten und deshalb niedergeschrieben wurden. Diese anfangs wahllos aneinander gereihten Erfahrungssätze, welche bei den verschiedenen Bahnunternehmungen sich ganz selbständig entwickelten, bilden die Uranfänge der heutigen Instruktionen und Dienstbehelfe. Später suchte man in diese Vorschriften ein System und eine Gleichartigkeit zu bringen, welche Arbeit bis heute noch nicht vollendet ist.

Die Ausbildung der jungen Beamten erfolgte in der Folgezeit lediglich durch das Auswendiglernen der oft schwer verständlichen Instruktionen und durch praktische Anleitung älterer Beamten. In der Erkenntnis der Unzulänglichkeit dieser Art der Ausbildung führten viele Bahnen nach Bedarf Kurse von verschiedener Dauer ein, welche sich zumeist in einem Telegraphen-, Verkehrs- und kommerziellen Kurs schieden. Hiedurch war der Übergang zu besonderen, ständigen Eisenbahnfachschulen gegeben.

Solche Schulen wurden in Italien in Rom, Florenz und Neapel gegründet und eine Lehrkanzel für Eisenbahnkunde an der Universität in Turin errichtet.

In Spanien wurde 1897 in Madrid eine Vorbereitungsschule zur Heranbildung von Eisenbahnangestellten ins Leben gerufen.

Rumänien besitzt seit 1880 in Bukarest eine Eisenbahnschule.

In Ungarn besteht seit 1887 eine Eisenbahnschule in Budapest.

Rußland hatte bereits 1869 eine Eisenbahnschule gegründet und besitzt gegenwärtig 34 derartige Anstalten, welche zumeist verstaatlicht sind.

In Frankreich und Belgien ist wohl für die Ausbildung der Beamten für den höheren, nicht aber für die Ausbildung der Beamten für den niederen Dienst gesorgt.

Norwegen und Portugal hat Vorbereitungskurse für Eisenbahnbeamte.

In Deutschland erfolgt in Preußen die Ausbildung der Beamten durch eisenbahnwissenschaftliche Vorträge in Berlin, Breslau, Köln, Elberfeld, Halle und Göttingen, während zur Heranbildung der Beamten für den mittleren Dienst am Sitze der Eisenbahndirektionen Eisenbahnschulen errichtet sind. Als Lehrer dieser Schulen wirken Beamte der verschiedenen Eisenbahndienstzweige. Der Unterricht gilt als ein Teil des Dienstes. Zum Besuche der

Schulen sind die Zivilsupernumerare, sowie diejenigen Bureaudiätare und Beamten, welche die Prüfung zum Eisenbahnsekretär oder die Fachprüfung erster Klasse ablegen wollen, außerdem die Anwärter für die Stellen der technischen Eisenbahnsekretäre und Betriebsingenieure verpflichtet; der Lehrplan umfaßt: 1. Die Grundzüge der Reichsverfassung und -verwaltung. 2. Die Verwaltung der preußischen Staatsbahnen. 3. Die Grundzüge des Prozeß-, Vormundschafts- und Strafrechtes, des Grunderwerb- und Grundbuchrechtes, des Enteignungs- und besonderen Eisenbahnrechtes. 4. Die Grundzüge der Rechts- und Dienstverhältnisse, sowie der Wohlfahrtseinrichtungen für die Beamten und Arbeiter. 5. Das Etatwesen und die Finanzordnung. 6. Das Kassenwesen. 7. Die Materialien- und Inventarienverwaltung. 8. Das Tarif- und Verkehrswesen für Personen- und Güterverkehr. 9. Die Buchführung und Rechnungslegung bei den Abfertigungsstellen, Kontroll- und Abrechnungswesen. 10. Den Betriebs- und Fahrdienst. 11. Die Wagenangelegenheiten. 12. Die für Sicherung und Bedienung der Signalvorrichtungen und der Weichen auf den Stationen gebräuchlichen mechanischen und elektrischen Einrichtungen. 13. Den Oberbau, die Weichen, Stellwerke, Drehscheibe, Schiebebühnen, Last- und Wasserkrahne u. s. w. 14. Die Kurzschrift.

Außer den Eisenbahnschulen bestehen noch Stationsschulen und die 1882 gegründete technische Eisenbahnschule in Köln-Nippes zur Heranbildung von Beamten für den technischen und administrativen Dienst.

In Sachsen besteht seit 1890 eine private Eisenbahnvorbereitungsschule.

Schwarzburg-Sondershausen hat seit 1898 eine bautechnische Fachschule in Arnstadt, die aus einer Baugewerkschule für Hochbautechniker, einer Eisenbahntechniker- und Bahnmeisterschule und einer Straßen- und Tiefbauschule besteht.

Mecklenburg-Schwerin besitzt eine Bahnmeisterschule in Sternberg.

In Bayern und Wüttemberg erfolgt die Ausbildung der Beamten in Kursen.

In der Schweiz bestehen zur theoretischen und praktischen Vorbildung von Stations- und Zugsbeamten, sowie von Aspiranten für die verschiedenen Abteilungen des Zentraldienstes in Biel (1891), St. Gallen und Winterthur Eisenbahnschulen mit zwei Jahrgängen.

Der Lehrplan umfaßt an allgemein bildenden Fächern: Deutsch, Französisch, Italienisch, Englisch, Geographie, Arithmetik, Physik, Chemie, Warenkunde und Kalligraphie; an Eisenbahnfächern: Bahnanlagen, Betriebsmittel, Signalwesen, Betriebsdienst (Stationsdienst, Fahrpläne, Weichen- und Signaldienst, Wagendienst, Rangierdienst, Fahrdienst, Zugsdienst, Traktionsdienst, Bahnüberwachungsdienst), Expeditionsdienst (Organisation des Dienstes, Personen-, Gepäcks-, Expreßgut-, Leichen- Tier- und Gütertransport), Eisenbahngesetzgebung, Tarifwesen, Dienstkorrespondenz. Telegraphie (vier Stunden im zweiten Jahrgange). Praktische Übungen. (Sechs Stunden im zweiten Jahrgange). Hierher gehören: Anfertigung der Rapporte über Wagen- und Aprèsbewegungen, Bestandrapporte; Übungen in der Anwendung der Tarife; Gepäck- und Güterexpedition für eine abgeschlossene Rechnungsperiode. Aufstellung der Monatsrechnungen. Statistische Erhebungen. Rapportierung und Korrespondenzen Endlich ist die Anleitung zu Hilfeleistungen bei Verletzungen und Unfällen Lehrgegenstand. Alljährlich finden mehrere Exkursionen zwecks Besichtigung der hervorragendsten Etablissements der Schweiz statt.

Auch am Polytechnikum in Zürich gelangen Eisenbahnfächer zur Vortrage.

Was Österreich anbelangt, so wurde im Jahre 1871 ein Sonderkurs für den Eisenbahndienst an der Wiener Handelsakademie eröffnet, an dessen Stelle 1873 die Vorlesungen an der Wiener Handelsfachschule, Fachabteilung für Kommunikationswesen traten. Doch wurden 1877 diese Vorlesungen aus finanziellen Gründen wieder eingestellt. Vorübergehend war auch mit der Handelsakademie in Prag eine Fachschule für Post-, Eisenbahn- und Telegraphenwesen verbunden. 1882 wurde in Wien die Fortbildungsschule für Eisenbahnbeamte gegründet, welche aus einem niederen und höheren Kurs besteht und für bereits aktive Eisenbahnbedienstete zugänglich ist.

Im Jahre 1899 wurde zur Heranbildung von Eisenbahnbeamten die anfangs auf drei, später auf vier Jahrgänge ausge-

dehnte Eisenbahnfachschule in Linz in Angliederung an die Handelsakademie eröffnet. Diese Vereinigung beider Lehranstalten ist so gedacht, daß die Zöglinge beider in einer Anzahl von allgemein bildenden Lehrgegenständen gemeinsam nach dem für die Handelsakademie genehmigten Lehrplane und unter genauer Beachtung der Lehrziele und wöchentlichen Stundenmaße, wie sie für die Handelsakademie vorgeschrieben sind, unterrichtet werden. Dieser gemeinsame Unterricht erstreckt sich auf: Deutsch, Französisch, Geographie, Geschichte, Mathematik, kaufmännisches Rechnen und Volkswirtschaftslehre. Im ersten Jahrgange ist der ganze Unterricht gemeinsam. An Eisenbahnfachgegenständen werden vorgetragen: Handels- und Verkehrsgeographie, allgemeine und Handelsgeschichte, Verkehrsstatistik, Eisenbahngesetz- und Bürgerkunde, Eisenbahntechnologie, Waren- und Materialienkunde, Telegraphen, Signal- und Blockwesen, Eisenbahnbuchhaltung und Rechnungsdienst, Verkehrsdienst, Transportdienst, Eisenbahntariflehre und Zollvorschriften. Neben dem theoretischen Unterricht werden praktische Übungen vorgenommen. Vorbereitet wird eine Eisenbahnschule in Aussig und ein Eisenbahnfachkurs in Verbindung mit der Handelsakademie in Innsbruck. Letzterer ist einjährig gedacht und hat sein Besuch die Absolvierung eines Obergymnasiums oder einer Oberrealschule, sowie das Bestehen einer Aufnahmsprüfung über kommerzielle Gegenstände oder die Absolvierung eines kommerziellen Fachkurses oder einer Handelsakademie zur Voraussetzung.

Die Vorbedingung zur Aufnahme in eine Eisenbahnschule bildet fast in allen Ländern die gute Absolvierung einer Untermittelschule. Neben der Begünstigung, welche die Absolventen bei der Ableistung der militärischen Dienstpflicht genießen, gewährt das Abgangszeugnis einer Eisenbahnschule den Inhabern in manchen Ländern einen Anspruch auf Anstellung bei einer Bahnunternehmung des Landes, was aber in Österreich bisher noch nicht der Fall ist. Nur in Rußland und Ungarn sind alle Eisenbahnschulen verstaatlicht, in allen anderen Ländern übt der Staat nur die Oberaufsicht aus und trägt einen Teil der Erhaltungskosten; die Schulen aber sind Privatunternehmungen.

Die Zeit der allgemeinen Gründung von Eisenbahnschulen, nicht nur für Beamte, sondern auch für das niedere Personal, dürfte wohl nicht mehr ferne sein. Denn die Eisenbahnfächer können in der Fachschule eingehend und methodisch geordnet den Schülern beigebracht werden. Der Eisenbahnschüler erhält einen Überblick über das gesamte Eisenbahnwesen und wird mit dem inneren Zusammenhange sämtlicher Dienstzweige bekannt gemacht, während der bloß in der Praxis geschulte Volontär jeweils nur die besonderen Teile des ganzen Organismus erlernt, denen er zufällig in seiner Lehrzeit zugeteilt wird. Der Eisenbahnschüler ist infolge dessen in allen Dienstzweigen verwendbar und kann zum Dienst viel früher herangezogen werden und seine besseren Leistungen ermöglichen ihm auch ein rascheres Vorwärtskommen.

Literatur: Röll, V., Enzyklopädie, III. Bd., S. 1296. — Derselbe: Bericht an den VI. internat. Eisenbahnkongreß in Paris 1900. Österr.-Eisenbahn-Zeitung (Ö. E.-Ztg.) 1900. — Pauer A., Über die berufsmäßige Ausbildung der Eisenbahnbeamten, „Ö. E.-Ztg." 1895. — Hilscher: Errichtung von Eisenbahnfachschulen, „Ö. E.-Ztg." 1899, 1901. — Derselbe: Eisenbahnfachkurs in Innsbruck, „Ö. E.-Ztg." 1905. — Birk, Zur Frage der fachwissenschaftlichen Ausbildung der Eisenbahningenieure, „Ö. E.-Ztg." 1900. — Boßhardt. Die Vorbildung der Verkehrsbeamten, „Ö. E.-Ztg." 1900. — Schindler, Studie über das Eisenbahnfachbildungswesen in Österreich, „Ö. E.-Ztg." 1899. — In der Zeitung des Vereines deutscher Eisenbahnverwaltungen (V.-Ztg.) sind enthalten: Der Wert der Persönlichkeit im Eisenbahnbetrieb, Jahrgang 1891 u. 1892. — Eisenbahnschule in Berlin, Jahrgang 1900, 1903. — Eisenbahnschule in Königsberg, Jahrgang 1900. — Eisenbahnschule in Frankfurt, Jahrgang 1900. — Über die Ausbildung der Subalternbeamten bei den preußischen Bahnen, Jahrg. 1878. — Die Eisenbahnschule in Linz, Jahrg. 1899. — Fortbildungsschule für Eisenbahnbeamte in Wien, Jahrg. 1897. — Die Ausbildung der Zugsbegleiter bei den öst. St.-B., Jahrg. 1900. — Eisenbahntarifkurs in Prag, Jahrg. 1900. — Derselbe in Pilsen, Jahrg. 1892. — Der Eisenbahnunterricht in Ungarn, Jahrg. 1897. — Calmar, Rumänische Eisenbahnschulen, „Ö. E.-Ztg." 1895. — Kupka, Der Ruf nach Eisenbahnschulen in England, „Ö. E.-Ztg." 1903. — Eisen-

bahnschulen in England, „Bayer. Verkehrsblätter" 1903. — Von den Eisenbahnschulen in Rußland, „Ö. E.-Ztg." 1895, 1897. „V.-Ztg." 1902. — Die schweizerische Eisenbahnschule in Biel, „Ö. E.-Ztg." 1894. — Handelsakademie und Verkehrsschule in St. Gallen, „Intern. Zeitschr." 1899. — Gonda Josef, Geschichte der Eisenbahnen in Ungarn, enthalten im III. Bande der Geschichte der Eisenbahnen der öst.-ung. Monarchie. — Strach H., Geschichte der Eisenbahnen in Österr.-Ung., I. Bd., I. Teil. — Sames, der Verkehrsdienst als Unterrichtsgegenstand an der Eisenbahnfachschule in Linz. „Ö. E.-Ztg." 1905. — Kowarz Wilhelm, Die Berufsbildung der Eisenbahnbeamten in Österreich. Österr. Verwaltungsarchiv, Jahrg. 1905. Heft IV.

Linz. *W. Kowarz.*

Elsaß-Lothringen (Reichsland). Durch die Verordnung vom 18. April 1871 wurde in Elsaß-Lothringen nach der Wiedervereinigung der allgemeine Schulzwang eingeführt. Das gesamte Schulwesen wurde reorganisiert und hiedurch an Staat und Gemeinden bedeutende Anforderungen gestellt. Infolge des durch den Schulzwang erheblich größeren Schulbesuches mußten neue Schulgebäude errichtet und für ausreichende Lehrkräfte Sorge getragen werden. Die höheren und niederen Schulen wurden nach deutschem Muster eingerichtet, die deutsche Sprache naturgemäß als Unterrichtssprache eingeführt und die preußischen Normen, Lehrpläne etc. den reichsländischen Schulverhältnissen mit einigen Abänderungen zu Grunde gelegt.

Definitiv geregelt wurde die Organisation der höheren Schulen durch das Gesetz vom 1. November 1878, der Volksschulen durch die Erlässe vom 12. Februar 1873, 17. Mai 1881 und 16. November 1887, doch blieb hier die alte französische Gesetzgebung teilweise noch in Kraft und wurde z. B. die französische Einrichtung, daß der Donnerstag schulfrei sei, zumeist beibehalten.

Die Aufsicht über das Gesamtschulwesen führt der Oberschulrat, dem die höheren Schulen, Seminare, höheren Mädchenschulen, Taubstummen- und Blindenanstalten direkt unterstellt sind. Das Volksschulwesen untersteht der Leitung der Bezirkspräsidenten (Straßburg, Colmar, Metz), denen je ein Schulrat und ein Bezirksunterrichtsrat zur Seite stehen. In den Kreisen führen die Kreisschulinspektoren (darunter z. Z. kein Geistlicher), in den Gemeinden die Ortsschulvorstände die Aufsicht.

Es bestehen in Elsaß-Lothringen an 2840 öffentliche Volksschulen mit etwa 230000 Kindern. An diesen Schulen wirken ungefähr 2870 weltliche Lehrer, 1000 weltliche Lehrerinnen, 20 geistliche Lehrer und etwa 1300 geistliche Lehrerinnen. Außerdem gibt es an 90 private Elementarschulen mit etwa 4500 Schulkindern, die zumeist von Religionsgesellschaften unterhalten werden, und wirken hier von 135 Lehrpersonen an 90 geistliche Lehrer und Lehrerinnen. Fortbildungsschulen sind etwa 125, darunter 10 Mädchenfortbildungsschulen mit insgesamt 4200 Schülern vorhanden. Mittelschulen (Bürgerschulen) bestehen 40, hievon sind 10 für Mädchen, mit insgesamt 3700 Schülern. Große Aufmerksamkeit wird den Kleinkinderschulen entgegengebracht. Es bestehen an 460 mit etwa 39000 Kindern und 216 weltlichen, 320 geistlichen Lehrerinnen.

Für Heranbildung der Lehrkräfte sorgen fünf Lehrerseminare, (1904: 384 Schüler, 50 Lehrkräfte), vier Präparandenanstalten (12 Lehrkräfte, 227 Schüler), zwei Lehrerinnenseminare (1902, 165 Schülerinnen, 17 Lehrkräfte), ein Vorseminar mit drei Lehrkräften und 29 Schülerinnen und vier private Lehrerinnenbildungsanstalten.

Nach dem Gesetz vom 3. April 1904 erhalten die Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Elementarschulen von den Gemeinden außer freier Wohnung mindestens folgende Jahresbesoldungen: 1. die festangestellten Lehrer 1100 M; 2. die festangestellten Lehrerinnen 1000 M; 3. diejenigen Hilfslehrer und Hilfslehrerinnen, welche die Befähigung zur provisorischen Verwaltung eines Elementarschulamtes oder zur dauernden Verwendung im Schuldienst erlangt haben, 900 M; 4. diejenigen Lehrer und Lehrerinnen, denen die unter Ziffer 3 bezeichnete Befähigung fehlt, 800 M. Das Gehalt der festangestellten Lehrer steigt bis 2000 M, das der festangestellten Lehrerinnen bis 1400 M. Viele Gemeinden geben freiwillige Zulagen von wechselnder Höhe.

Der Gesamtaufwand für das Volksschulwesen beträgt an 3 Millionen Mark

Von höheren Schulen gibt es 17 Gymnasien (zwei unter bischöflicher Leitung) mit etwa 5400 Schülern, 5 Progymnasien (3 unter bischöflicher Leitung) mit etwa 950 Schülern, 3 Oberrealschulen (1 mit Gewerbeschule verbunden), mit zusammen 1600 Schülern, 8 Realschulen mit etwa 1200 Schülern. Der Ausgabeetat für diese höheren Lehranstalten betrug 1902/03 1,868.375 M. Es sind ferner vorhanden: 1 Handelsschule, 1 Landwirtschaftsschule (107 Schüler), 18 öffentliche und private höhere Mädchenschulen, die vom Staate unterstützt werden, 20 private höhere Mädchenschulen ohne staatliche Unterstützung und 30 von Ordensschwestern geleitete Anstalten. Die höheren Mädchenschulen gehören zum niederen Schulwesen. Außerdem bestehen 7 Blindenanstalten und 4 Taubstummenanstalten. Die alte berühmte Straßburger Universität, von Ferdinand II. 1621 als Universität anerkannt, hervorgegangen aus dem vom Stattmeister Sturm von Sturmeck 1538 begründeten protestantisch-humanistischen Gymnasium, das namentlich unter Joh. Sturm in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts in hoher Blüte stand, galt noch im 18. Jahrhundert als rein deutsche Hochschule, der u. a. auch Goethe angehört hat. Durch die Revolution aufgehoben, wurde sie 1803 durch eine sogenannte Akademie ersetzt und nur eine evangelisch-theologische und medizinische Fakultät blieben bestehen.

Im Mai 1872 wurde die Kaiser Wilhelm-Universität in Straßburg als Reichs-Universität eröffnet, an der jetzt 85 Professoren und 34 Privatdozenten wirken. Sie wird durchschnittlich von 1200 Studierenden besucht.

Literatur: Dietzel, Straßburg als deutsche Reichsuniversität. Frankfurt a. M. 1871. — Kaufmann G., Der Kampf der französischen und deutschen Schulorganisation. Berlin 1877. — Schneegans J., Das höhere Schulwesen in E.-Lothr. Straßburg 1878. — Die Verwaltung d. höheren Unterrichts in E.-Lothr. von 1871 bis 1878. Straßburg 1879. — Allgemeine Vorschriften f. d. höheren Schulen in E.-Lothr. vom 20. Juni 1883. Straßburg 1883. — Elsaß-Lothringer Schulblatt, Herausgegeben von Dr. Stehle, Kais. Regierungs- und Schulrat. Jahrg. XXIX., u. XXXI 1889 und 1901. — Blum H., Gesetze, Verordnungen und Verfügungen, betreffend d. niedere Unterrichtswesen in Elsaß-Lothringen. Straßburg 1896. — Baumeister A., Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre f. höhere Schulen, I, 2. München 1897. — Hausmann, Die Kaiser Wilhelm-Universität Straßburg. Straßburg 1897.

Elternabende. Unter „Elternabende“ verstehen wir hier die Veranstaltungen, mit denen sich die Schule die Aufgabe stellt, das Elternhaus über Schulfragen allgemeiner und besonderer Art aufzuklären, gegebenenfalls auch zur gemeinsamen Beratung heranzuziehen. Populäre Vorträge allgemeineren Inhalts, musikalisch-deklamatorische Schülerakademien (s. Akademie), die ja auch darnach angetan sind, das Verhältnis zwischen Schule und Haus freundlicher zu gestalten, bleiben hier außer Betracht, da sie, abgesehen von besonderen Zwecken, überhaupt andere Ziele verfolgen als die Elternabende im engeren Sinne.

Daß die Schule in unseren Tagen wohl daran tut, derartige Elternabende ins Leben zu rufen und weiter auszugestalten, möge folgende Überlegung zeigen.

Selbst organisatorische Fragen werden heutzutage nicht mehr von Fachleuten allein erörtert, sondern dadurch, daß sie in den legislatorischen Vertretungskörpern zur konstitutionellen Beratung gelangen haben sie immer mehr und mehr das Interesse des Laienpublikums erregt und die Tagespresse wußte dies noch weiter zu fördern.

Insbesondere die Mittelschulreform, an der die Hochschule, aber auch die Volksschule und vor allem die Eltern interessiert sind, die ja an der Mittelschule schon durch deren längere Unterrichtsdauer mehr Anteil nehmen als an den beiden anderen eben genannten Schulkategorien, hat ziemlich weite Kreise, und zwar auch von Nichtfachleuten zur Äußerung ihrer Anschauungen veranlaßt. Und wenn auch nicht geleugnet werden kann, daß manche, aus dem frisch pulsierenden Leben geschöpfte Erfahrung des Laien dem Fachmanne fruchtbare Anregung zu gedeihlicher Weiterentwicklung der Schule bieten kann, ist es anderseits eine nicht minder fesstehende Tatsache, daß, je größer die Kreise wurden, die sich an der Erörterung von Schulfragen beteiligten, desto schroffer die Gegensätze aneinander gerieten und desto mehr die schiefen Urteile vorgefaßter Meinung sich

häuften, die mit um so größerer Entschiedenheit aufgestellt wurden, je weniger fachliche Erfahrung sie stützte. Wollte nun die Schule diese über sie verbreiteten Vorurteile, welche durch die Tagespresse oft zur allgemeinen Kenntnis gelangen und durch deren eigene Autorität oder durch den „guten" Klang eines „bekannten" Namens weitgehende Billigung erfahren, im falsch betätigten Gefühle ihrer fachlichen Souveränität ignorieren, so beginge sie damit einen groben Fehler und vor allem eine arge Selbsttäuschung; denn ein für allemal ist die Zeit vorüber, wo das Publikum die einzelnen Anordnungen der Schule oder die Fortentwicklung der einzelnen Schulkategorien, sei es aus Mangel an Interesse oder aus Achtung vor der als unantastbar geltenden Autorität der Schule, ruhig hinnimmt. Die Zurückweisung jener Vorurteile in öffentlichen Versammlungen von Vereinen der verschiedensten Art reicht, so wenig die Bedeutung solcher Versuche verkannt werden soll, nicht aus, da der Laie, sobald er den Verfechter bestimmter Anschauungen nicht persönlich kennt, leicht mit der Erklärung zur Hand ist: „Diese oder jene Ausführungen sind zwar ideal gedacht, entsprechen aber keineswegs der Wirklichkeit, um die es sich bei dem Streite der Meinungen allein handelt." Nimmt es hingegen jede einzelne Anstalt auf sich, den Eltern in den zur Erörterung gelangenden Fragen die nötige Aufklärung zu geben, dann ist die Wirkung weit nachhaltiger, da die Zuhörer die Möglichkeit haben, die Richtigkeit und Zuverlässigkeit der Darlegungen in den Vorträgen der Elternabende durch das Gebahren der betreffenden Anstalt selbst zu kontrollieren.

Weit inniger mit dem konkreten Schulleben verbunden und daher für die Tätigkeit der einzelnen Anstalten von weit unmittelbarerer Bedeutung sind zwei andere Arten von Fragen: 1. Ziel und Aufgabe der einzelnen Schulkategorien, Aufgabe und Durchführung des Lehrplanes, Mittel zur Erreichung des Lehrzieles, ferner: 2. Pflichten des Elternhauses, die Schule bei der Verfolgung der verschiedenen Ziele des Unterrichts und der Erziehung wirksam zu unterstützen. Je rückhaltloser bei solchen Darlegungen die Schule ihre eigenen Pflichten vor den Eltern auseinandersetzt, desto aufrichtigeres Zutrauen wird sie bei ihnen finden und damit zugleich um so größere und verständnisvollere Bereitwilligkeit, auch die Rechte der Schule anzuerkennen und diesen gegenüber die Pflichten des Hauses zum Besten der studierenden Jugend genau zu beachten und nach Möglichkeit zu erfüllen. Auch in diesen Fällen werden die Darlegungen, welche die einzelnen Lehrkörper den Eltern *ihrer* Schüler bieten, weit nachhaltigere Wirkung erzielen, als es bei Vorträgen für ein größeres Publikum oder bei allgemein zugänglichen Publikationen zu gewärtigen wäre. Der etwaige Einwurf: „Derartige Erörterungen sind unnötig", läßt sich mit dem Hinweise auf die mannigfachen Vorurteile, wie sie über die vermeintliche Unnötigkeit, bezw. Unbrauchbarkeit verschiedener Lehrgegenstände, über das Prüfen und Klassifizieren, über Ausweise und Semestralzeugnisse, über die Reifeprüfungen verbreitet sind, und mit dem Hinweise auf die Pflichten widerlegen, welche dem Elternhause hinsichtlich der Überwachung der Studien, betreffs der Lektüre, der Vergnügungen und der Nebenbeschäftigungen ihrer Kinder, betreffs der Berufswahl obliegen.

Versuche, derartige Fragen in populären Vorträgen den Eltern klarzulegen oder mit ihnen gemeinsam zu beraten, wurden an Volks- und Bürgerschulen, wie an Mittelschulen bereits an verschiedenen Orten Österreichs und Deutschlands gemacht. Dort, wo man *unmittelbar* zu dem Mittel gemeinsamer Beratungen von Schule und Haus, zu den sogenannten *Elternkonferenzen*, griff, führte nicht selten, wie u. a. an mehreren Volksschulen Wiens und am Gymnasium zu Jena, gleich der erste Verhandlungstag infolge der Schärfe, mit der die Anschauungen beider Faktoren vertreten wurden, zum Abbruch der wünschenswerten Verständigung und zum vorzeitigen, ergebnislosen Ende der neuen Institution. Wenn zeitweilig, wie in dem Jahre 1884 am Gymnasium zu Heidelberg unter Direktor *Uhligs* Leitung oder derzeit an der Bürgerschule zu Wien, XIII. Reinlgasse, unter der Leitung des Bürgerschullehrers *Alois Tlučhoř* Elternkonferenzen gedeihlich wirken, so erklärt sich dies zunächst aus der glücklichen Wahl der Themen („Häusliche Arbeit, Gasthausbesuch der Schüler, Belehrung der Jugend über das sexuelle Leben, Hygiene der Jugend"), The-

men, die fürs erste beide Teile in gleichem Maße interessieren; sodann verfügen auf den genannten Gebieten beide Faktoren über eigene, gesonderte Erfahrungen, deren gegenseitige Ergänzung einen günstigen Erfolg gemeinsamer Beratung erwarten läßt. Außerdem hing der erfreuliche Abschluß jener Elternkonferenzen jedenfalls auch mit dem Takte der leitenden Persönlichkeiten und der Teilnehmer zusammen. Hingegen lassen wir jene Elternkonferenzen, die Lehrervereine für Eltern von Volks- und von Bürgerschülern im allgemeinen in Vereinslokalitäten oder gar in Gasthäusern abhalten, hier unberücksichtigt, da es sich uns nur um jene Mittel handelt, welche die Schule selbst anwendet, um ihr Verhältnis zum Elternhaus freundlich auszugestalten. Die Elternkonferenzen der letzteren Art gehören aber vielmehr in die Kategorie jener Vereins- oder überhaupt allgemein zugänglicher Versammlungen, die durch Behandlung von Schulfragen die öffentliche Meinung interessieren und bestimmen und so auf die leitenden Kreise und auf die Körperschaften, welche die Entscheidung über Schulangelegenheiten in den Händen haben, einen wirksamen Einfluß gewinnen wollen.

Das richtigste und erfolgsicherste Mittel, die Anbahnung und Weiterentwicklung eines gesunden, erfolgreichen Verkehres zwischen Schule und Haus zu erreichen, scheint in der seit 1900 am Mariahilfer Gymnasium in Wien eingeführten Art der Elternabende gelegen zu sein, daß nämlich vier- bis fünfmal während des Jahres durch die Direktion der Anstalt die Eltern eingeladen werden, Vorträgen anzuwohnen, die vom Direktor und anderen Mitgliedern des Lehrkörpers gehalten werden und eine der drei oben berührten Kategorien von Schulfragen behandeln. Das Interesse der Eltern blieb ungeschwächt erhalten; der Erfolg zeigte sich insbesondere darin, daß sich das Elternhaus mehr denn früher in all jenen Fällen, wo ihm das Urteil der Schule nicht von vornherein klar oder zutreffend schien, vertrauens- und taktvoll an die Schule selbst um Aufklärung und Belehrung wandte und sich von ihrem korrekten Vorgehen auch überzeugen ließ, wie auch in der Tatsache, daß die Tätigkeit der Schule seither vom Hause einheitlicher und verständnisvoller unterstützt wurde. Nachahmung fand die Einrichtung an einigen Mittelschulen verschiedener österreichischer Provinzen und an einer Knabenvolksschule in Wien; allgemein empfohlen wurde sie durch den Erlaß des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 10. Mai 1901, Z. 13.964 und mehreren angesehenen Pädagogen Österreichs und Deutschlands.

Die weitere Entwicklung dieser Institution denkt sich der Referent in der Art, daß für bestimmte Themen, z. B. für hygienische Fragen Fachleute aus Elternkreisen die Vorträge übernehmen, daß die Eltern selbst die Behandlung verschiedener Fragen anregen und endlich, daß sich an Vorträge über jene Fragen, zu deren Lösung die Erfahrung des Elternhauses nicht entbehrt werden kann, auch eine sachliche Diskussion anschließt. Ausdrücklich will Referent hervorheben, daß er den Elternabenden nicht bloß, wie Geheimrat Uhlig meint, für zeitweilige Bedürfnisse Berechtigung zuerkennt, sondern in ihnen eine Einrichtung sieht, welche die Schule ständig beibehalten sollte. Denn abgesehen davon, daß sich mit dem Wechsel der Schüler, bezw. der Eltern von selbst die Gelegenheit bietet, so namentlich in der ersten und in der letzten Klasse, aber auch in den übrigen Jahrgängen, eine Reihe von Fragen, namentlich, was das Zusammenwirken von Schule und Haus beim Beginn des Mittelschulstudiums, vor der Reifeprüfung, was die Berufswahl und ähnliches anlangt, alljährlich durch den Direktor oder durch den Ordinarius oder auch einen anderen in den betreffenden Klassen beschäftigten Lehrer behandeln zu lassen, wird es bei der jetzigen Entwicklung der Dinge auch Fragen allgemeineren Charakters immer wieder geben, für deren Behandlung das Interesse der Eltern gewonnen werden und deren Erörterung die Zwecke der Erziehung und des Unterrichts nur fördern kann. Die notwendige Voraussetzung bleibt allerdings, daß es den einzelnen Lehrkörpern schon vorher, vor allem in den „Sprechstunden", gelungen ist, das Vertrauen der Eltern zu gewinnen; denn wenn das Haus nicht in konkreten Fällen der Schule Vertrauen entgegenbringt, läßt sich keineswegs erwarten, daß es ihren allgemeiner gehaltenen Aufklärungen und Belehrungen dasselbe angedeihen läßt.

Literatur: Über Elternabende im allg. vgl. H. Schiller, Handbuch des prak-

tischen Pädag., 3. Aufl., S. 222 ff. — Den oben zitierten Erlaß des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht. — Thumser in dem Programm des Mariahilfer-Gymnasiums in Wien 1902/03 und in den Verhandlungen der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Halle 1903. S. 86 f. — Matthias in seinem Handbuch der „Praktischen Pädagogik“, 2. Aufl., S. 258 f. — Die am Mariahilfer Gymnasium in Wien bisher gehaltenen Vorträge sind gesammelt in den drei Broschüren: Thumser, Erziehung und Unterricht, Schule und Haus, Elternabende. Wien 1901, 1902, 1903, ferner erschienen in der Wiener Abendpost vom 4. und 25. Februar, ferner 26. Juli und 9. August 1904, 3. Jänner 1905. — Beringer Joh., Elternabende. Wiesbaden 1904. — Drescher Joh., Elternabende 1904. — Zange Fr., in der Monatschrift für höhere Schulen. Berlin III, S. 377 ff.

Wien. *V. Thumser.*

Elternhaus und Schule. Ohne auf die hochfliegenden und inhaltsarmen Wendungen einzugehen, wie „Emporbildung der Kinder zu der von der Kulturgesellschaft geforderten Höhe“ und die der Kulturgesellschaft durch den eigenen sittlichen Zweck gegebenen sittlichen Rechte, dem Stande der Pädagogen die Aufgabe zu stellen, den Kindern alle Bedingungen eines sozialen Charakters zu vermitteln u. dgl., genüge es, hier lediglich festzustellen: Die erzieherische Tätigkeit der Schule ist ohne Mitwirkung des Elternhauses überall ziemlich aussichtslos, wo es sich um Leitung und Gewöhnung des Willens handelt. Denn jene hat den Schüler nur wenige Stunden des Tages unter ihrer Aufsicht und in diesen Stunden ist der Unterricht ihre erste Aufgabe. Das Haus aber mit seinen zahllosen Fäden von Gewöhnung und Nachahmung, natürlicher Liebe, Autorität, körperlicher und seelischer Beeinflussung, moralischer, intellektueller und sozialer Haltung hat die ganze übrige Zeit zu seiner Verfügung. Bestimmte Eindrücke wiederholen sich stets, werden dadurch fest, meist in feste Assoziationen gebracht und üben einen bestimmenden Einfluß auf die seelische Entwicklung. Auch die Vererbung körperlicher und geistiger Zustände, die Fragen der Ernährung, Reinlichkeit, körperlichen und geistigen Gesundheit können von der Schule gar nicht richtig erkannt und beurteilt werden ohne enges Einvernehmen mit dem Hause. Und wenn die Schule nur anknüpfen kann an den im Hause erworbenen Anschauungskreis, so ist umgekehrt für das ganze Wissen, Können und Wollen, das die Schule schafft, die weitere Pflege im Hause notwendig. Nur wenn beide Faktoren der Erziehung in ihren sittigenden Bemühungen sich gegenseitig fördern und unterstützen, wird eine sittliche Wirkung das Ergebnis sein. Aber ebenso sicher wie diese Tatsache ist die andere, daß dieses Verhältnis zwischen beiden Faktoren nicht oder nur unzureichend vorhanden ist.

In erster Linie ist bei dem Elternhause oft der Grund dieser Erscheinung Mangel an Klarheit über die Erziehungsfrage; daß im Elternhaus die Keime zu allem Guten und Schönen gelegt, die höheren Interessen wachgerufen und gepflegt werden müssen, daß die Eltern in erster Linie die Verantwortung für die äußere und innere Entwicklung ihrer Kinder tragen, daß sie über ihren Umgang wachen müssen, diese unbequemen Wahrheiten schiebt man gern unter allen möglichen Selbstbeschönigungen zur Seite. Die Einsicht in die eigene Ohnmacht und die Überzeugung von der zweckmäßigen Einrichtung und Leitung der Schule, ein gewisses Gefühl der Erleichterung und Bequemlichkeit gegenüber dem Bewußtsein von der eigenen Verantwortung wirken dabei unterstützend und die Erfahrung scheint zu bestätigen, daß ohne besondere Störungen sich kein erheblicher Nachteil bei diesem Verhalten ergibt, namentlich wenn man stets ein Auge, öfter auch alle beide zudrückt. Aber auch die Schule hat schuld daran, daß es so steht. Sie hat dem Wesen der Staatsallmacht und einer überspannten Ansicht von dem Können der „wissenschaftlichen Pädagogik“ entsprechend, tief in die Ordnungen des Familienlebens eingegriffen, das sich „als Laie in der Erziehungsarbeit“ einfach „den wissenschaftlichen Forderungen der Pädagogik unterwerfen“ sollte, und es ist nur die Konsequenz dieser Eingriffe, die bei der Volksschule noch viel tiefer gehen als bei der höheren, daß das Elternhaus sich oft an den Gedanken gewöhnt hat, der Schule dafür nun auch die entsprechende Verantwortung zuzuweisen.

Außer diesen allgemeinen Gründen gibt es aber mehr solche Anschauungen, die einer

Überschätzung ihres Könnens bei den Beteiligten entspringen und persönlich hemmend wirken. Die Eltern beanspruchen eine reichere und allseitige Kenntnis ihrer Kinder und dieser Anspruch ist im allgemeinen berechtigt. Aber die richtige Verwertung dieser besseren Kenntnis wird doch durch zwei Momente beeinträchtigt, durch die einseitige Teilnahme in eigener Sache und durch den Mangel an Vergleichung, die zur Ergänzung der eigenen Beobachtung erforderlich ist. Anderseits wird der Lehrer durch die Überschätzung seiner besseren Einsicht in Unterrichts- und Erziehungsfragen nur zu leicht verleitet, die unter allen Umständen beachtenswerten Erfahrungen der Eltern zurückzuweisen, statt sie zur Ergänzung, in vielen Fällen auch zur Berichtigung seiner doch nur einseitigen und ganz unzureichenden Kenntnis der Schüler zu verwerten. Und er hätte das ganz besonders nötig, da der Massenunterricht ganz unwillkürlich Neigung zum Generalisieren vereinzelter Beobachtungen erzeugt. Bedenkt man nur, wie unsicher in Erziehungsfragen die Grundlagen unserer Schlüsse und diese selbst sind, wie wenig oft ferner der Lehrerstand an Volks- und höheren Schulen sich mit der Theorie der Erziehung bekannt macht, wie wenig endlich bloße Routine ohne deren Kenntnis wert ist, so wird man es den Eltern, die diese Tatsachen heute doch auch einigermaßen kennen, nicht verübeln dürfen, wenn sie von der apodiktischen Sicherheit der recht oft schroffen und absprechenden Urteile nicht erbaut sind und ihre Verstimmung nicht nur zu Hause aussprechen, sondern auch in weitere Kreise tragen. Wir sind aber alle Menschen.

Für die richtige Auffassung des Verhältnisses von Schule und Haus ist es erforderlich, daß von der Schule stets als leitende Gedanken festgehalten werden, daß die Eltern naturgemäß das Beste ihrer Kinder wollen, und daß, wo dies nicht der Fall zu sein scheint, nur Irrtum oder unzureichende Kenntnis vorliegt. Die Eltern müssen ihrerseits die vielseitigere Kenntnis des Lehrers und den Wert seiner ergänzenden Beobachtungen anerkennen und sind auch in der Regel dazu bereit, wenn ihnen in ruhiger und sachlicher Weise davon Mitteilung gemacht wird. Erkennen sie daraus das bessere Wissen und das seines Zieles sichere Verfahren des Lehrers, so werden sie fast stets geneigt sein, ihn durch die ihnen empfohlenen Maßregeln zu unterstützen. Bei diesem Verkehre muß von seiten der Schule jede Kränkung ferngehalten werden; solche wird durchaus nicht selten dadurch herbeigeführt, daß in die Wahrheit oder Richtigkeit der elterlichen Angaben unbegründete Zweifel gesetzt oder solche mit von vornherein feststehendem Unglauben aufgenommen werden, während im schlimmsten Falle die Eltern mitunter über Vorkommnisse in der Schule einseitig oder unzureichend unterrichtet sind. Dieses Mißtrauen geht gar nicht selten soweit, daß nicht wenige Lehrer die Eltern als die natürlichen Feinde der Schule betrachten. Wäre diese Anschauung richtig, so müßte die Schule auf jede erzieherische und einen großen Teil ihrer unterrichtlichen Tätigkeit verzichten.

Um im Elternhaus wieder mehr das Bewußtsein der eigenen Verantwortung zu erwecken, müßte die Schule es ablehnen, jenem Dienste zu leisten, die es nur selbst übernehmen kann und die sie nimmermehr, wenn sie sich dazu anheischig macht, zu leisten im stande ist. Dahin gehören z. B. die an höheren Schulen namentlich in Norddeutschland üblichen Eingriffe in das Hausrecht durch allgemeine Anordnungen, über die Arbeitszeit und das Ausgehen. Die Schule kann die Schüler für die Unterrichtszeit völlig in Anspruch nehmen und jede Versäumnis des Unterrichts, außer bei Kranksein, ahnden. Sie kann weiter verlangen, daß täglich den Hausaufgaben eine gewisse Zeit gewidmet werde; sie kann auch für die Ansetzung dieser Arbeitszeit Ratschläge erteilen. Wann aber die Kinder am besten arbeiten können, und wann das Haus sie am zwekmäßigsten darin fördern kann, wann die Eltern mit ihren Kindern ausgehen wollen oder diese ausgehen lassen wollen, haben nur sie zu entscheiden und die Schule kann keinerlei Rechtsgrund für die gegenteiligen Anordnungen vorbringen, die sie immer wieder trifft. Ebenso wenig kann die Schule den Privatunterricht verbieten, gleichviel ob er in Schulgegenständen, in den schönen Künsten oder im Reiten und Tanzen vom Hause angeordnet wird. Sie kann den Eltern wieder Ratschläge erteilen, aber sie darf nicht in das Hausrecht eingreifen. Die sogenannten Instruktionen

für **Quartiergeber der Schüler**, welche da und dort von der Schule hinausgegeben werden, können natürlich nur den Zweck haben, Ratschläge für Zeiteinteilung, hygienische Gestaltung der Unterkunftsräume u. dgl. zu erteilen. Weiter zu gehen, liegt auch gar nicht im erzieherischen Interesse der Schule; denn es handelt sich dabei lediglich um äußere polizeiliche Anordnungen, deren Durchführung nicht erreicht wird und deren Vorhandensein stets das Verhältnis von Schule und Haus trübt. Ähnlich ist es mit den Verboten des Rauchens und des Wirtshausbesuches; die Schule kann und soll beides aus gesundheitlichen und sittlichen Gründen widerraten, aber ein Verbot erlassen kann sie nicht, soweit es nicht im Rahmen allgemein polizeilicher Vorschriften erfolgt. Wenn sie es erläßt, kann sie es nicht durchführen und nicht aufrechterhalten, da ihr, besonders in größeren Orten, alle Mittel dazu fehlen. Trotzdem sind beide Verbote allgemein üblich, ihre Übertretung freilich ebenso allgemein bekannt und geduldet. Fragt man nach den Gründen der Unwahrhaftigkeit unseres Schullebens, so fließt gerade hier die reichste Quelle. Nur das Elternhaus kann dafür verantwortlich gemacht werden, für die Gesundheit der Kinder zu sorgen und von ihnen alles fernzuhalten, was außerhalb der Schule ihrem leiblichen und geistigen Wohle hemmend in den Weg tritt.

Man nimmt insgemein an, daß den auswärtigen Schülern gegenüber die Schule mehr Recht zu Eingriffen in das häusliche Leben habe als bei den einheimischen. Aber mit Unrecht. Der Vater überträgt seine väterliche Gewalt nicht der Schule, sondern dem Pensionshalter und dieser ist rechtlich der Stellvertreter des Vaters. Dieser wählt sich jenen seinen Verhältnissen entsprechend, und so wenig die Schule ein Recht hat, dem Pensionshalter bezüglich seiner eigenen Kinder Vorschriften zu machen über ihre Art zu arbeiten, ihre Zeit einzuteilen und ihr Verhalten außerhalb der Schule zu gestalten, so wenig hat sie dies gegenüber dem künstlichen Vater. Zweifellos haben diese Pensionäre einen höheren Grad von Selbständigkeit als im Elternhaus; aber diese Sachlage, wenn sie überhaupt in allen Stücken ein Nachteil ist, läßt sich nicht beseitigen. Denn sie ruht auf dem pekuniären Vorteile und dadurch wird das richtige Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling verschoben. Die Schule kann übelberufene Häuser als Pensionen verbieten; aber in großen Städten kennt man die häuslichen Verhältnisse zu wenig und in kleinen ist ein solches Verbot meist überflüssig. Die Schule wird den Eltern auswärtiger Schüler bei deren Unterbringung gerne Rat erteilen und auf des Vaters Wunsch seinem Stellvertreter, wie ihm selbst, mit Rat und Tat zur Seite stehen; sie wird ihn namentlich auf die hygienischen Verhältnisse aufmerksam zu machen haben. Dagegen die Wahl einer Pension von der Genehmigung des Direktors der Schule abhängig zu machen, lädt diesem eine Verantwortung auf, die er gar nicht tragen kann. Der Vater nimmt mit Recht an, daß die Genehmigung auch die Verantwortung dafür in sich schließe, daß die Pension passend sei, ist selbst weniger vorsichtig und klagt den Direktor an, wenn seine Wahl sich nicht bewährt. Erklärt der Direktor offen, daß er einen näheren Einblick nicht besitze, wie es in der Regel der Fall ist, so ist seine Genehmigung wertlos und seine Versagung unmotiviert. Gibt er Gründe an, die nicht erweisbare Tatsachen sind, sondern nur auf seinem subjektiven Urteil ruhen, so setzt er sich einer Beleidigungs- oder Entschädigungsklage aus: er kann also nur eine Pension ablehnen, wenn er aktenmäßiges oder sonst beweiskräftiges Material über ihre Schädlichkeit besitzt; in diesem Falle aber sind die Tatsachen meist allgemein bekannt. Will ein Vater das Nötige über eine Pension erfahren, so kann er dies am Orte ohne große Mühe; erspart er sich dies, so muß er die Folgen selbst tragen. Sind diese Erwägungen richtig, so muß die bisherige Handhabung der äußeren Disziplin allmählich aufgegeben und Bahnen zugeführt werden, die zu einem Ersatz zu führen im stande sind. Der einzige wirksame Ersatz kann aber geschaffen werden, wenn das Elternhaus wieder das Bewußtsein seiner Verantwortung zurückgewinnt. Als Überleitung zu dieser Gestaltung empfiehlt sich eine Beteiligung der Eltern an dem Schulleben, die geeignet ist, bei voller Wahrung der Lehrtätigkeit und des Schullebens, von diesen Kenntnis zu erhalten und der Schulleitung in zuverlässiger Form Ansichten und Wünsche der Eltern zu vermitteln. Denn viele gegenseitige Anklagen

und Mißverständnisse verschwänden, wenn ein geordnetes und ständiges Organ berufen wäre, beratend und beantragend mit dem Direktor und einigen Lehrern regelmäßig zusammenzutreten und so den Wünschen und Meinungen des Publikums Ausdruck zu geben. Die Schule würde dadurch in die Lage gesetzt, ihre Einrichtungen und Maßregeln als berechtigt zu erweisen und darzutun, daß tadeln oft leicht, bessern erheblich schwerer ist, während sie anderseits nicht in Gefahr käme, Einrichtungen als wirksam anzusehen, von deren Erfolglosigkeit ihr von sachkundigen Männern und Frauen ausreichende Beweise geliefert würden. Die Frage der Unterrichtszeit, die heute wieder viel Staub aufwirbelt, die Fragen der Gesundheitspflege, der Dauer der Hausarbeit, der Zeugnisse, der äußeren Ordnungen der Schule, der Ferien und noch gar manche andere würden vermutlich allein auf diesem Wege eine befriedigende Lösung finden und die dringend notwendige örtliche Differenzierung des Schulwesens gegenüber der bureaukratischen Schablonisierung gewänne hier die nötigen Organe.

Weiter wäre der Verkehr von Eltern und Lehrern in regelmäßigere Formen zu bringen, als dies zur Zeit der Fall ist. Am meisten tut dies in der Volksschule not. Die Eltern wollen auch in den unteren Volksschichten in ihrer Weise das Beste ihrer Kinder und sie haben zu dem Lehrer regelmäßig viel größeres Vertrauen, als man dies an höheren Schulen zu finden pflegt; sie erwarten von ihm meist mehr, als er zu leisten vermag. Wenn aber der Lehrer diesem Vertrauen entsprechen will und soll, so muß ihm die Gelegenheit zum Verkehr und zur Aussprache mit den Eltern geschaffen werden, was zunächst durch Herabsetzung der Pflichtstundenzahl, Verpflichtung zur Einhaltung feststehender S p r e c h s t u n d e n in der Schule und Beschaffung hiezu geeigneter Schulräume geschehen muß. Die Mutter aus dem Arbeiterstand — und die Mütter kommen hier meist nur in Frage — können zu gewissen Tagesstunden nicht abkommen, wenn Haus und Familie nicht darunter leiden sollen. Darum müssen diese Sprechstunden zeitlich so angesetzt werden, daß es jenen ermöglicht wird, mit den Lehrern ihrer Kinder zu verkehren. Solange ein solcher Verkehr nicht regelmäßig besteht, wird die Schule speziell auf sittlichem Gebiete nur geringen Erfolg haben.

Man hat wohl von Schulausflügen, Festen und Vorträgen in Elternversammlungen große Förderung für das Verhältnis von Schule und Haus erwartet, aber die hier geschaffenen Eindrücke sind zu flüchtig, werden durch die Genußsucht rasch in den Hintergrund gedrängt und bilden schon deshalb ein bedenkliches Mittel. Nicht bei Festen, sondern in der stillen Stube müssen sich Eltern und Lehrer begegnen; wenn irgendwo, muß hier individualisiert werden und es kann bei beiderseitigem Entgegenkommen individualisiert werden. Aber dabei muß Stille herrschen, physisch und psychisch; Selbsteinkehr vollzieht sich regelmäßig nicht bei Festen. Am ehesten könnte die Herbeiführung von regelmäßigen Zusammenkünften der Lehrer einer Schule und der Eltern, deren Kinder diese besuchen, eine Annäherung von Schule und Haus fördern, wenn sie nicht zu oft wiederkehren, Fragen von allgemeinerer Bedeutung und einzelne besonders örtlich-aktuelle Fragen des Schullebens — alles in enger Begrenzung — in freier Diskussion behandelten. Die beliebten Beschlüsse und Abstimmungen wären dabei natürlich fernzuhalten; denn wechselnde Majoritäten dürfen Erziehungsfragen nicht entscheiden. Bis jetzt sind die mit diesen „E l t e r n a b e n d e n“ [s. d.] gemachten Erfahrungen allerdings nicht sehr ermutigend, freilich auch nicht entmutigend, da die Personalfrage hier regelmäßig entscheidet.

Auch die Gestattung des Zutrittes zum Unterricht an bestimmten Tagen würde, hauptsächlich für höhere Schulen, vorteilhaft sein können. Die dadurch entstehende Störung ist unbedeutend und verschwindet bei einiger Gewohnheit völlig. Mißbrauch ist nicht zu fürchten; aber wenn der Unterricht seinen Schwerpunkt in die Schule verlegt, ist es für Eltern, die sich der häuslichen Tätigkeit ihrer Kinder fördernd annehmen wollen, von großem Wert, den Unterrichtsbetrieb zu kennen, um die von ihm erstrebten Erfolge richtig fördern zu können. Dem gleichen Zweck müßten die ö f f e n t l i c h e n P r ü f u n g e n dienstbar gemacht werden, indem nur eine neue Lehraufgabe in musterhafter und belehrender Art vorgeführt würde. Die jetzigen Prüfungskomödien haben bei Eltern und Schülern

jede Wertschätzung verloren. Sehr überschätzt werden die öffentlichen Schluß- und Redeakte für das Verhältnis von Schule und Haus, da es sich hiebei lediglich um Schaustellungen ästhetischer Leistungen handelt und bei einem großen Teil der Besucher mehr äußere Rücksichten, namentlich des Ehrgeizes, als Teilnahme an den Leistungen der Schule den Besuch veranlassen.

Die Zeugnisse werden allgemein als ein regelmäßiges Bindemittel zwischen Schule und Haus angesehen. Um dies mit Recht zu sein, müßten sie auf größerer individueller Kenntnis der Schüler beruhen, als dies in den überfüllten Schulen möglich ist. Sie müßten aber auch in weniger langen Zwischenräumen erteilt werden; denn was hilft es dem Vater, wenn er zu Weihnachten erfährt, daß sein Kind zwischen Herbst und Weihnachten so zurückgegangen ist, daß nun seine Versetzung zweifelhaft oder gar ausgeschlossen erscheint? Als man den ersten Schritt rückwärts bemerkte, hätte der Vater in der Regel helfen können; jetzt verliert sein Sohn ein Jahr, weil nur vierteljährige Zeugnisse erteilt werden. Welchen bleibenden Nachteil kann ferner im Laufe von drei Monaten eine verkehrte Willensrichtung anrichten, wenn sie in dieser Zeit nur unvollkommen oder gar nicht korrigiert wird! Man wird nun allerdings wegen der großen Belastung der Lehrer nicht zu den Monatszeugnissen der früheren Zeit zurückkehren wollen; aber warum kann nicht ein für allemal zwischen Schule und Elternhaus die Abmachung getroffen werden, daß bei normaler Entwicklung des Schülers Zeugnisse während des Schuljahres nicht erteilt werden? Zeigt sich dagegen irgend eine Änderung in Leistungen, Kenntnissen, Willensrichtung und Gewöhnung bei dem Schüler, so geht den Eltern sofort eine genauere Benachrichtigung zu, die sie völlig orientiert und ersucht, sich mit dem Lehrer in seiner Sprechstunde ins Benehmen zu setzen. Durch sofortige gemeinsame Maßregeln von Haus und Schule lassen sich in der Regel Verschlimmerungen und Verfehlungen der Schüler leicht beseitigen, die nach längerem Bestande nur schwer oder gar nicht mehr abzustellen sind. Die Forderung, bei ungenügenden Arbeiten die Unterschrift des Vaters beizubringen, wird oft umgangen und führt zu Fälschungen; daß die Eltern dabei meist die Schuld trifft, ändert nichts an der Wirkungskraft der Einrichtung.

Literatur: Schiller H., Handb. der prakt. Pädagog., 3. Aufl. 215 ff. — Hirzel, Gymnasialpädagogik, 222 ff., und in Schmids Enzyklop. 8², 1 ff. Herbart, Erz. unter öffentl. Mitwirk, Werke 11, 567. — Rümelin, Häusl. und öffentl. Erz. Dessau 1881. — Weiland, Besprech. üb. pädag. Fragen zum Verständn. zw. Elternh. und Schule. Klagenfurt 1878. — Schultz, Die häusl. Erz. im Zusammenhang mit d. Schule. Schweinfurt 1877. — Gravenhorst, Schule und Haus. Braunschw. 1875. — Schule und Haus, von einem südd. Schulm. Straßb. 1883. — Hauschild E. H., Pädag. Briefe aus d. Schule an d. Elternh. 3. Folge. Leipzig 1865. — Schober, Welche Unterstütz. kann und soll d. Elternh. d. Gymnasium gewähren? Pr. Josefstädt. Gymn. Wien 1877. — Oppel K., Das Buch d. Eltern. Frankf. 1877. — Walter Max, Über Erz. der Jugend durch Schule und Haus Pr. d. Mustersch. Frankf. a./M. 1897. — Koch L., Schule und Haus, Pr. Tilsit 1879. — Ziegler Th., Die Fragen der Schulreform, S. 111 f. — Protokolle der preuß. Oktoberkonf. 1874, S. 158 f. — Weck, Die Beteilig. der gebildeten Laien an d. Unterr.-Frage. Päd. Archiv 18, 34. — Verhandl. d. zur Berat. über Fragen aus d. Gebiet der Mittelsch. im Großh. Baden im Juli 1883 einberufenen Versamml. Karlsruhe 1883, S. 29 bis 44 — Lomberg, Elternabende in Reins Enzykl. Handb. 1, 811 ff. — Tischendorf, Die Elternabende und ihre Stellg. z. Volksschulziel. Dohna 1892. — Trebst und Poppe, Elternabende in Volks- und Bürgerschulen. Halle 1893. — Tews, Elternabende, Deutsch Bl. f. erzieh. Unterr. XX, 38, 39. Vgl. auch den Art. „Elternabende“. *H. Schiller* †.

Englischer Unterricht. Aussprachelehre. Der Lehrer, der seinen Schülern eine gute englische Aussprache beibringen und sich für den ganzen Verlauf des englischen Unterrichts viel Mühe und Verdruß ersparen will, wird die Aussprachelehre auf phonetischer Grundlage vornehmen. Es empfiehlt sich, mit einer recht einfachen Belehrung über die Erzeugung und das Wesen der Sprachlaute zu beginnen. Derartige Belehrungen, die mit dem naturkundlichen Unterricht manches gemein haben, sind für die Schüler um so anziehender und verständlicher, als sie die betreffenden Vorgänge selbst beobachten können, sowohl an sich als auch an ihren Mitschülern. Soviel ist gewiß:

wer nach einem gründlichen Studium der einschlägigen Werke*) einmal den englischen Anfangsunterricht auf phonetischer Grundlage erteilt hat, wird von den Vorteilen desselben so überzeugt sein, daß er daran unbedingt festhalten wird. Das Ausmaß und die Form der lautkundlichen Belehrungen wird natürlich durch das Alter und die Vorbildung der Schüler bestimmt. Jüngeren Schülern wird man selbstverständlich die nötigen Belehrungen in der elementarsten Form angedeihen lassen, aber man wird von allem Anfang an darauf zu sehen haben, daß das, was man lehrt, auch wissenschaftlich richtig sei und nicht etwa einer späteren Berichtigung bedürfe. Es ist mißlich genug, daß so manche Begriffe über Lautbildung und Lautwert, die die Kinder aus der Volksschule mitbringen, falsch oder unklar sind und einer Richtigstellung oder Aufklärung bedürfen; falsch ist z. B. die Behauptung, die „Mitlaute" könnten nicht ohne die Hilfe eines anderen Lautes (Selbstlautes) ausgesprochen werden; der Umlaut sei eine „Trübung" des betreffenden Selbstlautes, u. dgl. m. Und was soll sich der Schüler unter „Schärfung" einer Silbe durch Verdopplung der Schlußkonsonanten vorstellen? Was für eine Anschauung gewähren die bildlichen Ausdrücke „harte" und „weiche" Mitlaute? u. s. w.

Wenn die Schüler, wie es an unseren österreichischen Realschulen der Fall ist, bereits vier Jahre französischen Unterricht genossen haben, bevor sie das Englische beginnen, wenn sie in der Physik und Naturgeschichte manches über die menschlichen Sprachwerkzeuge und Sprachlaute gehört haben, so wird sich das Gelernte leicht ergänzen und zusammenfassen lassen. Dazu kommt, daß der deutsche Unterricht der vierten Realschulklasse, der bekanntlich auch die Wortbildung in den Kreis der Betrachtung ziehen muß, manches Brauchbare vorgearbeitet hat, sofern die zahlreichen Angleichungserscheinungen, zu denen auch Umlaut und Brechung gehören, auf lautkundlicher Grundlage erklärt worden sind.

Daher wird man an unseren Realschulen in den drei oder vier ersten Stunden des englischen Unterrichts, nachdem man auf Grund einer kurzen historischen Skizze die Stellung des Englischen zu den anderen germanischen Sprachen und die Zusammensetzung des Wortschatzes des heutigen Englisch erklärt hat (vgl. die Einleitung zu Nader und Würzner, Grammatik der englischen Sprache, sowie zu Nader, English Grammar), zunächst die konsonantischen Sprachlaute, die den Schülern aus dem deutschen und französischen Unterricht bekannt sind, gruppenweise zusammenstellen, um dann jene Laute einzusetzen, die dem Englischen eigentümlich sind, wobei von allem Anfang an auf die vom Deutschen und Französischen grundverschiedene Artikulationsbasis (hauptsächlich Vorschiebung des Unterkiefers) Gewicht gelegt werden muß. Man wird unter fleißiger Umfrage bei den Schülern manche halbvergessene lautkundliche Tatsache wieder in Erinnerung bringen und so zur Aufstellung der Konsonantentabelle schreiten können (vgl. Einleitung zu Nader und Würzner, Elementarbuch der englischen Sprache für Mädchen-Lyzeen und verwandte Anstalten). Der Unterschied der stimmhaften und stimmlosen Konsonanten muß besonders und wiederholt eingeübt werden und es ist immer wieder darauf aufmerksam zu machen, daß stimmhafte Konsonanten im Englischen, sowie im Französischen, auch im Auslaut stimmhaft bleiben, während sie im Deutschen stimmlos werden. Andere hiehergehörige Übungen finden sich in der Einleitung zu Sweets Primer of Phonetics angegeben. Die Vokale wird man erst nach den Konsonanten durchnehmen. Man kann sich bei ihrer Einteilung damit begnügen, daß man Vorder- und Hintergaumenvokale unterscheidet; es wird hiebei auf die diphthongische Aussprache vieler englischer

*) Als besonders wichtig seien erwähnt: Sweet H., A Primer of Spoken English. — Derselbe, A Primer of Phonetics. — Viëtor W., Elemente der Phonetik. — Viëtor-Rippmann, Elements of Phonetics. — Klinghardt H., Gehör- und Artikulationsübungen. — Vgl. auch Klinghardt H., Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. — Derselbe, Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode. — Eggert B., Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts. — Außerdem zahlreiche Aufsätze in den Fachzeitschriften, besonders in „Phonetische Studien", „Neuere Sprachen", „Maitre phonétique", „Englische Studien", sowie in den Verhandlungen der Neuphilologentage.

Vokale im Südenglischen (und das ist an unseren Schulen zu lehren) hinzuweisen und der Unterschied zwischen engen und weiten (geschlossenen und offenen) Vokalen hervorzuheben sein. Daß in den Tabellen für die besonderen Laute auch besondere Zeichen zu gebrauchen sind, ist selbstverständlich.

Das bringt mich auf ein anderes Kapitel der Methodik, über das unter den neusprachlichen Lehrern noch große Uneinigkeit herrscht, ich meine die Verwendung der Lautschrift oder genauer: lautschriftlicher Texte im englischen Anfangsunterricht. Die neue Methodik verlangt mit Recht, daß im modernsprachlichen Unterricht mit den Einzelsätzchenübungen gebrochen und daß von zusammenhängenden Stücken ausgegangen werde. Man wird also, sobald man mit der lautkundlichen Einleitung fertig geworden ist, was, wie oben angedeutet wurde, in drei bis vier Stunden geschehen kann, zur Lektüre eines zusammenhängenden Stückchens übergehen. Da gewährt es denn sowohl dem Lehrer als insbesondere auch den Schülern eine große Hilfe, wenn dem Unterricht durch einige Monate ausschließlich lautschriftliche Texte zu Grunde gelegt werden. Dabei ist das Hauptaugenmerk auf die Aussprache gerichtet; die Übersetzung wird zunächst von dem Lehrer nach der Interlinearmethode und dann durch gut deutsche Wendungen gegeben. Satz für Satz wird in englische Fragen und Antworten zerlegt, und zwar werden außer den Satzfragen auch alle möglichen Wortfragen gebildet, so daß die Schüler die fremden Laute und Worte möglichst oft zu Gehör bekommen. Fragen und Antworten werden dann zu demselben Zwecke mehrmals wiederholt und abgeändert. Bei den Antworten ist, damit eine naturgemäße Art des mündlichen Gebrauches des Englischen erzielt werde, darauf zu achten, daß dieselben, der bequemen Art der Engländer entsprechend, kurz gefaßt sind. Auf Satzfragen ist also mit «yes, sir», oder «no, sir», zu antworten, falls der Lehrer die Frage gestellt hat; Mitschülern gegenüber fällt natürlich das «sir» weg. Nach einigen Unterrichtsstunden wird dann noch das Pronomen mit dem entsprechenden Hilfszeitwort angefügt: *Yes, sir, it is*, etc. oder nur: *it is*, etc. Bei Wortfragen ist zunächst bloß mit dem Satzteil zu antworten, nach welchem gefragt worden ist. Übungshalber mag dann der ganze Satz in der Antwort wiederholt werden. Aber von vornherein zu verlangen, daß in ganzen Sätzen geantwortet werde, halte ich für einen groben didaktischen Fehler, einmal deswegen, weil eine solche pedantische Art zu antworten in keiner gesprochenen Sprache — und am wenigsten im Englischen — gebräuchlich ist, und zweitens, weil durch die Antwort in ganzen Sätzen die Denkfaulheit des Schülers unterstützt wird; er leiert dann eben den ganzen Satz herab, ohne sich darum zu kümmern, welcher Satzteil in Frage steht. Bei der häuslichen Arbeit des Schülers steht natürlich die Einübung der fremdsprachlichen Laute, also das richtige Lesen der Lautschrifttexte im Vordergrund. Die Übersetzung tritt vollständig zurück, das Verständnis des fremden Textes wird durch die angedeuteten Übungen in Frage und Antwort erschlossen. Ist der Schüler über die Bedeutung eines Wortes im unklaren, so frage er in der nächsten Stunde den Lehrer, der ihm Aufschluß gibt, ohne deshalb in seinem Kataloge eine dem Schüler abträgliche Note einzuschreiben. Damit habe ich auch schon angedeutet, wie ich mir die „Prüfungen", deren man bei der großen Schüleranzahl in den einzelnen Klassen leider nicht entraten kann, vorstelle. Sie bestehen anfänglich bloß darin, daß man sich einige Sätzchen vorlesen läßt und ein paar leichte Fragen, natürlich in englischer Sprache, über deren Inhalt stellt. Von der Übersetzung wird vollständig abgesehen, und zwar hauptsächlich deshalb, um den Schülern zum Bewußtsein zu bringen, daß es sich in erster Linie um die Aussprache handelt. Da in den einleitenden Stunden die Lautlehre durchgenommen oder eigentlich wiederholt und ergänzt worden ist, so empfiehlt es sich, gelegentlich auch Lautanalyse, d. i. Lautierübungen mit phonetischer Benennung der Laute vorzunehmen, wodurch die Schüler auf die richtige Erzeugung der betreffenden Sprachlaute am eindringlichsten aufmerksam gemacht werden; z. B. *s gud šip*: *s* Stimmton, *g* stimmhafter Gaumen-Verschlußlaut, *u* Hintergaumenvokal, kurz und offen, *d* stimmhafter Zahn-Verschlußlaut, *š* stimmloser Zahn-Reibelaut zweiter Ordnung, *i* Vordergaumenvokal, kurz und offen, *p* stimmloser Lippen-Verschlußlaut.

Wenn man durch mehrere Monate ausschließlich Lautschrifttexte in der angegebenen Art durchgenommen hat, so haben sich die Schüler mit leichter Mühe einen gewissen Wortvorrat in richtiger Aussprache angeeignet. Je länger man bei der Lautschrift verweilen kann, desto besser ist es. Im Notfalle reicht man mit drei Monaten aus. Man geht nun zur herkömmlichen Orthographie über, indem man dieselben Lesestücke, die in Lautschrift behandelt und zum Teil auswendig gelernt worden sind, in der historischen Schreibung durchnimmt. Nun erst werden die Schüler zur Niederschrift und zum Auswendiglernen der Wörter und Redensarten als häuslicher Arbeit verhalten, nun müssen sie die gelesenen Stücke auch übersetzen. Ihre Hauptaufmerksamkeit ist jetzt auf die Orthographie gerichtet, denn die Aussprache der betreffenden Worte ist ihnen bekannt. Indem sie dann noch die gelesenen Stücke abschreiben, wo möglich aus dem Gedächtnis, und die Niederschrift mit dem Grundtext vergleichen, kommen sie in überraschend kurzer Zeit und ohne viel Mühe dazu, sich die historische Orthographie anzueignen. Ich habe wiederholt Gelegenheit gehabt, im selben Schuljahre englische Anfängerklassen auf lautschriftlicher Grundlage und andere ohne dieselbe zu unterrichten. Ich gab nach drei Monaten (nach Weihnachten) in beiden Klassen dieselben Diktate und sie fielen, was mich anfangs selbst überraschte, in den Lautschriftklassen viel besser aus. Der Grund ist aber bei näherem Zusehen einleuchtend. Die Schüler, mit denen Lautschrifttexte durchgenommen worden waren, hatten ihre Aufmerksamkeit nicht zu zersplittern: sie hatten eine gewisse Zeit bloß die Aussprache zu berücksichtigen, um später ihre ungeteilte Kraft der Schreibung zuzuwenden; während die nach herkömmlicher Orthographie Unterrichteten immer auf zwei gleich schwierige Dinge zu achten hatten, auf die Schreibung und die Aussprache, und so in keinem recht festwurden. (Über die angeregten Fragen vgl. meine Ausführungen in den Englischen Studien 1892 und im Maître Phonétique 1892, ferner die Anweisungen in dem Englischen Elementarbuch für Mädchen-Lyzeen, S. 100; daß ich zu den ersten acht Lektionen des Elementarbuches Lautschrifttexte verfaßt habe, dürfte bekannt sein.)

Wenn ich über Aussprachelehre und Lautschrift etwas ausführlicher geworden bin, so können die übrigen Kapitel, da sie sich im wesentlichen mit dem in anderen Sprachen geübten Verfahren vielfach berühren, um so kürzer gehalten werden.

Die grammatischen Regeln sind aus dem durchgearbeiteten Lesestoff zu gewinnen. Da die Schüler durch die Lautschrifttexte mit einer größeren Anzahl von Wörtern und Wendungen der fremden Sprache bekannt und vertraut geworden sind, ähnlich wie das Kind mit seiner Muttrsprache, so ist es nun ein leichtes, die wichtigsten Erscheinungen auf dem Gebiete der Formenlehre systematisch zusammenzufassen. Die Vertrautheit mit lautkundlichen Dingen, die sich die Schüler erworben haben, läßt sie die Angleichungsvorgänge, wie sie z. B. in der Bildung des Plurals der Substantiva, der 3. Pers. Sing. Präs. Ind. der Verba und des Imperfektums und Partizips der regelmäßigen schwachen Verba so augenfällig zu Tage treten, gewissermaßen als eine Naturnotwendigkeit erkennen, wie denn überhaupt die vernünftige Behandlung der Lautlehre viel mit der Naturkunde gemein hat. Daß durch eine derartige Betrachtung der Formenlehre die richtige Aussprache sehr gefördert wird, liegt auf der Hand. Die wichtigsten syntaktischen Erscheinungen werden wo möglich durch Analogien des Deutschen und Französischen gestützt. Durch Umformungen von passenden englischen Sätzen die in der Lektüre vorgekommen sind, wird, die gewonnene Erkenntnis befestigt. Eigentliche Übersetzungen in die Fremdsprache sind, da sie durch den Umweg über die Muttersprache den Fortschritt hemmen und überdies zu Germanismen verleiten, im Anfangsunterricht unbedingt auszuschließen. Rückübersetzungen mit möglichster Anlehnung an Gelesenes können von Zeit zu Zeit vorgenommen werden. Es gibt aber grammatische Aufgaben in Hülle und Fülle, die man mit Nutzen an die Stelle von Übersetzungen treten lassen kann (vgl. meine English Grammar, p. 181 ff.). Auf der obersten Stufe des Unterrichts können dann Übersetzungen in die Fremdsprache vorgenommen werden, sie werden sich aber auch hier noch größtenteils an die fremde Vorlage anschließen, wenn auch in freierer Weise. Läßt man

aber ausnahmsweise einmal etwas ganz Unbekanntes übersetzen, so ist den Schülern vor allem einzuschärfen, daß sie in vielen Fällen von einer wörtlichen Übertragung — der Quelle der ärgsten Barbarismen — abzusehen und mit dem ihnen geläufigen fremdsprachlichen Wort- und Phrasenmaterial ihr Auskommen zu suchen haben, kurz, daß sie nicht wörtlich, sondern sinngemäß übersetzen sollen. Die Benützung eines englisch-englischen Wörterbuches, z. B. Collins' Large Type Pronouncing Dictionary, ist auf der Oberstufe für jede Art Arbeiten sehr zu empfehlen. Daß das Übersetzen eine Kunst ist, die die Kräfte der meisten Mittelschüler übersteigt, das wird heutzutage allgemein zugegeben. Das gilt nicht nur von der Übersetzung in die fremde, sondern auch von der Übersetzung aus der fremden Sprache. Feingefeilte Übersetzungen ins Deutsche herauszuarbeiten, dazu mangelt es leider an Zeit*). Solche Übersetzungen sind zwar für die Erlernung der fremden Sprache nicht fördersam, ja, da sie den Schüler aus dem fremdsprachlichen Ideengang herauswerfen, eher störend. Doch muß zugegeben werden, daß sie für die Ausbildung der stilistischen Gewandtheit im Deutschen von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit sind. In der englischen Stunde ist, wie gesagt, zu wenig Zeit für solche Übungen; zudem wird nicht das Englische, sondern das Deutsche durch dieselben gefördert. Was liegt also näher als die Vornahme schriftlicher Übersetzungsübungen in der deutschen Stunde? Der deutsche und englische Unterricht liegt in der Regel in der Hand desselben Lehrers. Was kann es aber für eine bessere Übung zur Schärfung des Stilgefühles im Deutschen geben als gut deutsche Übersetzungen von Stellen oder Stücken, die in der fremdsprachlichen Stunde hinsichtlich des Sinnes der Vorlage — womöglich in der fremden Sprache — genau erklärt worden sind? Und welche Mannigfaltigkeit der Übungen von der einfachen Erzählung und lehrhaften Beschreibung zur poetischen Schilderung und philosophischen Betrachtung tut sich hier auf! Aber das ist festzuhalten: diese schriftlichen Aufsätze gehören in die deutsche und nicht in die fremdsprachliche Stunde.

Für die schriftlichen Arbeiten im Englischen empfehlen sich Umformungen der mannigfachsten Art, wobei auch einzelne grammatische Regeln eingeübt werden können, auf der höheren Stufe aber auch freiere Aufsätze, wie Briefe u. dgl.. Bei Schularbeiten spielt das Diktat in allen Klassen eine hervorragende Rolle. (Vgl. auch Walter M., Englisch nach dem Frankfurter Reformplan).

Die im vorhergehenden entwickelte Methode des Unterrichts zielt vor allem

*) Das Englische wird an österreichischen Realschulen nur in den drei obersten Klassen (V, VI, VII) mit je drei Stunden wöchentlich gelehrt; etwas besser sind die (sechsklassigen) Mädchen-Lyzeen daran: wöchentliche Stundenanzahl in den drei Oberklassen: 3, 4, 4. In den letzten Jahren wird das Englische an einigen österreichischen Gymnasien als bedingt obligater Gegenstand in den vier Oberklassen gelehrt; Stundzahl: 3, 3, 3, 2. An anderen Gymnasien ist das Englische fakultativ, und zwar in der Regel in zwei Jahreskursen mit je zwei Stunden wöchentlich. — An preußischen Oberrealschulen wird das Englische in sechs Klassen U(nter) III bis O(ber) I gelehrt: 5, 4, 4, 4, 4, 4 Stunden. An Realgymnasien ebenfalls von U. III bis O. I je 3 Stunden wöchentlich. An Gymnasien (fakultativ) in drei Klassen O. II bis O. I je zwei Stunden wöchentlich. — In Bayern an Realschulen in der 5. und 6. Klasse mit je fünf Stunden wöchentlich, an Industrieschulen dem Ersatz für Oberrealschulen) *a*) Technische Abteilung 1. Klasse mit 4 Stunden, 2. Klasse mit 3 Stunden. *b*) Handelsabteilung 1. Klasse 6 Stunden, 2. Klasse 5 Stunden. An Realgymnasien 6. Klasse 4 Stunden, 7.—9. Klasse je 3 Stunden. Am Gymnasium, fakultativ, in zwei Jahreskursen mit je 2 Stunden. — In Württemberg an Oberrealschulen in 6 Klassen: U. III bis U. II je 4 Stunden, O. II bis O. I je 3 Stunden. An Realgymnasien U. II bis U. I je 3 Stunden, O. I 2 Stunden. An Gymnasien fakultativ U. II bis O. I je 2 Stunden. An höheren Töchterschulen in Klasse VIII, IX, X, mit je 4 Stunden. An Mädchengymnasien fakultativ in drei Jahreskursen mit je 2 Stunden. — In Baden an Realgymnasien, Realschulen, Oberrealschulen und höheren Bürgerschulen von U. III aufwärts mit durchschnittlich je 4 Stunden wöchentlich. An höheren Mädchenschulen in den drei obersten Klassen mit je 4 Stunden, an manchen ausnahmsweise in vier Klassen 5, 4, 4, 4 Stunden. An Gymnasien, fakultativ, in zwei Jahreskursen mit je 2 Stunden wöchentlich.

auf eine gute Aussprache des Englischen ab. Da die Übersetzungen möglichst zurückgedrängt sind und dafür englische Fragen und Antworten, Erklärungen, Umschreibungen etc. eintreten, so ergibt sich aus dieser Art des Sprachbetriebes als natürliche Folge, daß sich die Schüler eine gewisse Sprechfertigkeit in der fremden Sprache aneignen. Diese Sprechfertigkeit kann noch dadurch unterstützt werden, daß man für die Vorbereitung auf einzelne Lesestücke eine bestimmte Anzahl von Fragen und Antworten, die den Inhalt der aufgegebenen Stelle möglichst erschöpfen sollen, in das Präparationsheft eintragen läßt. Die Besprechung von Bildern, insbesondere von Hölzels Jahreszeitenbildern, trägt gleichfalls zur Hebung der Sprechfertigkeit bei und ist für die Ergänzung der Vokabelkenntnis von Wichtigkeit. Doch muß man sich hüten, hier zu viel zu bieten und Wörter vorzuführen, die dem Schüler bei der Lektüre selten oder nie begegnen. (Vgl. meine Besprechung einschlägiger Schriften in den Englischen Studien, XXVII, 449 ff.)

Überhaupt sind solche Bilder nur mit Maß zu verwenden, um dem wichtigsten Zweig des englischen Unterrichts, der Lektüre, nicht zu viel Zeit zu entziehen. Die Lektüre steht im Mittelpunkt alles Sprachunterrichts. Der Fortschritt vom Leichteren zum Schweren ist durchaus festzuhalten. Die Auswahl des Lesestoffes ist derart zu treffen, daß die Schüler durch die Lektüre in das Geistesleben der fremden Nation eingeführt werden. Die beschreibenden Stücke werden daher zumeist geographischen Inhalts sein, sie müssen aber anziehend geschrieben sein und in engem Rahmen abgeschlossene Bilder Londons, Englands und seiner Kolonien geben. Bei ihrer Durchnahme sind Karten und wo möglich auch Bilder fleißig zu benützen, dadurch wird einerseits die Anschaulichkeit mächtig gefördert, anderseits bieten gerade solche Anschauungsmittel die Grundlage zu fruchtbaren Sprechübungen. Geschichte und Schrifttum muß gleichfalls in dem Lesebuch durch angemessene Proben vertreten sein; an herrlichen Gedichten ist die englische Literatur so reich, daß einem die Auswahl mitunter schwer fällt. Daß die Schüler an Werken der englischen Poesie sich besonders erfreuen und daß sie schöne Gedichte gerne und nicht selten freiwillig auswendig lernen, diese Erfahrung wird jeder Lehrer des Englischen gemacht haben. Für allen Lesestoff, ob er poetisch oder prosaisch ist, bleibt aber eine Hauptforderung, daß er interessant und der Fassungskraft der Schüler angemessen sei. Bei zu langen Lesestücken geht nicht selten die Übersichtlichkeit verloren und es tritt Ermüdung der Schüler ein. Deshalb soll das Lesebuch wohl gewählte methodische Einheiten bieten. Umfängliche, selbständige Werke in der Schule zu lesen, halte ich aus dem angegebenen Grunde für nicht empfehlenswert. Sie mögen der vom Lehrer überwachten Privatlektüre überwiesen werden. Aber auch hier möchten kürzere Erzählungen, wie etwa Kiplings «Jungle Book» und ähnliches den Vorzug vor Werken verdienen, die mehrere hundert Seiten füllen. (Über englische Privatlektüre, vgl. meinen Aufsatz in den Englischen Stud., XXIII, 287 ff.). Nur mit Shakespeare möchte ich eine Ausnahme machen und mindestens ein vollständiges Werk in der Schule gelesen sehen; dabei ist aber immer für den Shakespeareschen Ausdruck der modernenglische einzusetzen, damit die Schüler in dem Gebrauch des heutigen Englisch nicht irre gemacht werden.

Wenn die Lektüre planvoll betrieben und insbesondere auch der Poesie ihr gebührendes Recht eingeräumt wird, so hat man für eine zusammenfassende Behandlung der Literaturgeschichte, wenn dieser etwas hochtrabende Ausdruck erlaubt ist, die beste Grundlage gewonnen. Kurze Inhaltsangaben der gelesenen Proben, natürlich in englischer Sprache, sind hiebei die Hauptsache. Die Beziehungen der englischen zur deutschen und auch zur französischen Literatur sind im Auge zu behalten. Ein Zusammengehen der Vertreter der drei modernen Sprachen ist zu einem gedeihlichen Betrieb der Literaturkunde von größter Wichtigkeit. Innerhalb der einzelnen Sprachen aber baut sich die Literaturgeschichte im wesentlichen auf dem durchgearbeiteten Lesestoffe auf.

Wien. *E. Nader.*

Entwickelnder Unterricht. Wenn der darstellende Unterricht zeigen soll, Wie? und Wo? (S. 220), so hat der entwickelnde die Fragen: Was? und Warum

oder Weshalb? zu beantworten. Wir entwickeln unsere Gedanken über einen Gegenstand, ein Thema, einen Begriff und dabei ist die Frage: Was? die leitende; wir entwickeln aber auch Gründe oder Folgen und dabei leiten die Fragen: Warum? Weshalb? Jene Entwicklung nennen wir auch eine Auseinandersetzung oder Erörterung (von Ort im Sinne von Spitze, Grenze, wie die ältere Sprache das Wort verwendete); die Entwicklung von Gründen oder Folgen aber nennen wir Begründung, Folgerung, Beweis. Zwischen Darstellen und Auseinandersetzen ist ein kenntlicher Unterschied: bei jenem kommt es darauf an, ein Bild der Sache zu geben, bei diesem dagegen, Ordnung, Zusammenhang, Wechselbeziehung in die damit verbundenen Vorstellungen und Gedanken zu bringen. Bei jenem sind auch nebensächliche Züge verwendbar, wenn sie anschaulich sind, bei diesem gilt nur das Wesentliche, der Kern, der Nerv der Sache. Ebenso sichtlich unterscheiden sich Darstellen und Beweisen; jenes zeigt, was ist, dieses, was sein muß; jenes geht auf das Faktische, dieses auf das Notwendige. Auseinandersetzende und beweisende Entwicklung bewegen sich eben auf dem Boden des Denkens und dieses hat das Wesen und Wesentliche sowie den Grund und das Notwendige zum Augenmerk.

Im Gebiete des Unterrichts ist uns die Entwicklung als Beweis und dieser als mathematischer Beweis am geläufigsten. Die bekannten Beweise mathematischer Lehrsätze wenden die begründende Entwicklung an; man geht dabei auf früher festgestellte, allgemeinere Sätze als Gründe zurück. Wenn man aber aus einem Lehrsatze Folgerungen zieht und andere Sätze ableitet, so ist die Entwicklung folgernd; der Beweis liegt alsdann in dem Gedankenfortschritte selbst. Vergleicht man einen Lehrsatz mit dem Stamme eines Baumes, so ist die Begründung das Aufsuchen seiner Wurzeln, die Folgerung das Verfolgen der Ast- und Zweigbildung. Bei der Begründung ziehen wir die Gründe aus dem Komplexe des Satzes heraus, lösen diesen also auf, verfahren analytisch; bei der Folgerung fügen wir nähere Bestimmungen hinzu, nehmen also eine Zusammensetzung vor, verfahren synthetisch. (Über diese Ausdrücke vgl. den Art.: Unterricht.) Die Entwicklung von Gründen und Folgen ist nun keineswegs auf den mathematischen Unterricht eingeschränkt, sondern überall an der Stelle, wo sich die Fragen einstellen: Warum ist dies so? Wozu? Was ergibt sich daraus? Welche Anwendung kann davon gemacht werden?

Die Auseinandersetzung oder Erörterung kommt der Darstellung näher und kann denselben Gegenstand wie diese haben, behandelt ihn aber anders. Man kann die Perserkriege, die Gründung der römischen Republik oder des Kaiserreiches, den westfälischen Frieden u. a. darstellend oder erörternd behandeln, je nachdem man nur Tatsachen vorführt oder innere Zusammenhänge aufweist. Auch der Erklärung kann sich die auseinandersetzende Entwicklung annähern (vgl. den Artikel: Erklärender Unterricht). Man kann eine Maschine erklären oder ihren Zweck, ihre Funktion entwickeln; im ersteren Falle betrachtet man die einzelnen Teile und zeigt ihr Zusammenwirken; im letzteren geht man entweder analytisch vor, indem man begründet, warum dieser und dieser Teil so und so und an dieser bestimmten Stelle ist, oder synthetisch, indem man von dem Zwecke oder dem Gedanken des Erfinders ausgeht und zeigt, wie sich derselbe verwirklicht hat; läßt man dann die Teile in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit der Reihe nach auftreten, so wird diese synthetische Entwicklung eine genetische.

Bei aller Entwicklung ist erforderlich, daß der zu entwickelnde Satz scharf aufgefaßt werde, daß alles Faktische, was man als Notwendiges zu begreifen unternimmt, bekannt und geläufig sei, daß man gerade und ohne Abschweifungen auf das Ziel losgehe und nach dessen Erreichung den zurückgelegten Weg überblicken lasse. Die Entwicklung muß die Schnellkraft des Denkens zum Bewußtsein bringen; dann wirkt sie auch auf die Intelligenz der Schüler entwickelnd und der in objektivem Sinne genommene Ausdruck findet so auch auf das lernende Subjekt Anwendung: indem wir die Sache entwickeln, entwickeln wir die Denkkraft des Schülers.

Salzburg. *O. Willmann.*

Enzyklopädie der Pädagogik ist der Inbegriff der pädagogischen Wissenschaften, eine Generalkarte des pädagogischen Arbeits-

feldes. Die Real-Enzyklopädie sucht die einem gewissen Wissenskreise, hier dem Erziehungsfache, zufallenden Kenntnisse selbst ihrem hauptsächlichen Inhalte nach in gedrängter Fassung, nicht selten in alphabetischer Ordnung vorzuführen und in diesem Sinne ist auch das vorliegende Werk eine Art Realenzyklopädie des Erziehungswesens. Eine formale oder methodische Enzyklopädie dagegen sucht die einzelnen, zu einem gemeinsamen Wissenskreise gehörigen Wissenschaften zu konstruieren und gegen einander abzugrenzen. In diesem Sinne ist die Enzyklopädie der Pädagogik von K. V. Stoy maßgebend. Ihr Ziel ist, eine übersichtliche Zusammenfassung dessen zu geben, was auf pädagogischem Gebiete geleistet wurde im Verhältnis zu dem, was noch zu leisten übrig bleibt. „Indem die Enzyklopädie ebensowohl das ganze Gebiet mit seinen Provinzen vorlegt als auch berichtet, wo und wie und mit welchem Erfolge die einzelnen Gegenden angebaut worden sind, wird sie auf Grund einer Topographie der Wissenschaft zu einem methodologischen Wegweiser für einen jeden, welcher auf dem Gesamtgebiete sich orientieren und einen Punkt für seine Tätigkeit suchen will.“ Zunächst handelt es sich um eine klare Feststellung der pädagogischen Grundbegriffe, über Wesen, Möglichkeit, Grenzen, Ziele, Mittel und Wege der Erziehung. Diese begriffliche Grundlage zu untersuchen, fällt der philosophischen Pädagogik anheim; denn die Erfahrung bietet nur einzelnes und Zufälliges dar und viele der hieher gehörigen Probleme können durch sie nicht gelöst werden. „Die philosophische Pädagogik vermag aber nicht und beansprucht auch nicht diejenigen Fragen unmittelbar zu lösen, welche der Erziehung aus gegebenen Lebensformen erwachsen. Eine jede Erziehung ist eine abhängige und hat so eigentümliche Begünstigungen oder Hemmungen zu erwarten, je nach der Verschiedenheit der Verhältnisse und Erziehungsmittel, daß die erfolgreiche Behandlung der gegebenen Lebensbedingungen eine besondere Gedankenarbeit voraussetzt.“ Diese Arbeit fällt der praktischen Pädagogik (s. d.) anheim, welche demnach ein reiches empirisches Material aus jenem gegebenen Verhältnisse und Formen herbeischaffen wird, unter denen sich das Erziehungsgeschäft in Wirklichkeit vollzieht; da diese Verhältnisse und Formen samt den aus ihnen hervorgegangenen Resultaten teils der Gegenwart, teils der Vergangenheit angehören, so tritt zu der praktischen Pädagogik auch die historische hinzu. Im Systeme steht die philosophische Pädagogik an der Spitze, die historische in der Mitte, die praktische am Ende des Ganzen. Zu diesen drei Hauptgebieten des pädagogischen Arbeitsfeldes treten noch die pädagogischen Hilfswissenschaften hinzu, zu denen Ethik, Psychologie, Logik, aber auch in weiterer Linie Jurisprudenz und Staatswissenschaft, Volkswirtschaftslehre und Soziologie gehören. Dem historischen Teile steht die philosophische und praktische zusammen als systematische Pädagogik gegenüber.

Indem die philosophische Pädagogik daran geht, den Begriff und die Möglichkeit der Erziehung zu bestimmen, findet sie, daß die Erziehung des Menschen nicht bloß von der absichtlichen Tätigkeit einzelner hiezu berufener Personen ausgeübt werde, sondern vielmehr unter dem bestimmenden, wenn auch unbewußten und vielleicht absichtslosen Einflusse jener Gesamtheit stehe, innerhalb deren sie sich vollzieht. Verhältnisse des Ortes und der Zeit, nähere und fernere gesellschaftliche Wirkungskreise, Kirche und Staat kommen hier in Betracht. Für die Richtigkeit dieser Auffassung spricht die Tatsache, erstens daß die Erziehenden selbst unter dem Banne der genannten sozialen Mächte stehen, daher die Richtung der Erziehung nicht angeben, sondern empfangen, und zweitens daß die wirkliche Gestaltung der Erziehungserfolge nicht so sehr nach Individuen und ihren Erziehern, sondern vielmehr nach Orten, Zeiten, Familien, Geschlechtern, Ständen, Staaten und Völkern in einer gewissen gleichen Richtung vor sich gehe. Um also die Erziehung des einzelnen mit Erfolg zu betreiben, ist es notwendig, die Gesamtheit ins Auge zu fassen, wodurch der Begriff einer Sozialpädagogik (s. d. zum Vorschein kommt, die sich der Einzelpädagogik gegenüberstellt als eine Arbeit der Volkswirte und Staatsmänner, Soziologen und Volksschriftsteller. — Die philosophische Pädagogik findet in dem Begriffe der Erziehung drei Hauptmerkmale, welche sie zu einer Gliederung ihres Arbeitsfeldes benützt; es sind dies 1. das Subjekt der

Erziehung oder der Zögling; 2. das Ziel der Erziehung und 3. der Weg oder der Plan. Das Subjekt, dem sich die Erziehungsarbeit zuwendet, ist kein leb- und hilfloser Stoff, sondern eine Persönlichkeit, welche ursprünglich, abgesehen von aller Erziehung, in einer naturgemäßen, körperlichen und geistigen Entwicklung begriffen ist, deren Gesetze und Stadien der Erzieher vor allem kennen muß, wenn er mittels seiner absichtlichen Tätigkeit in sie eingreifen will. Die vom Standpunkt der Erziehung dargestellten Gesetze der körperlichen Entwicklung behandelt die pädagogische Diätetik (s. d.); die von demselben Gesichtspunkte dargestellten Gesetze der geistigen Entwicklung des Menschen sind Gegenstände der pädagogischen Psychologie, welche beide Disziplinen den ersten Hauptteil der philosophischen Pädagogik erschöpfen. Sowohl die Diätetik als die Psychologie ist teils eine allgemeine, teils eine besondere. Jene gilt für jeden Zögling überhaupt, ohne Rücksicht auf weitere determinierende Momente; durch Eingehen auf diese entsteht die besondere oder angewandte Diätetik und Psychologie. Als derlei bestimmende Momente treten in den Vordergrund: Alter, Geschlecht, leibliche Konstitutionen mit besonderer Berücksichtigung abnormer körperlicher Beschaffenheiten (Krankheiten) und schließlich die ganze Individualität. Darnach wäre die besondere Diätetik nicht minder wie die besondere Psychologie eine progressive (Alterspädagogik), sexuelle, pathologische und individuelle. — Der zweite Hauptteil der philosophischen Pädagogik, welche von dem Zweck der Erziehung handelt, ist die pädagogische Teleologie. Sie hat vor allem den Sittlichkeitszweck und die Berufswahl ins Auge zu fassen, sowie die Verbindung des Ethischen mit dem Religiösen zu berücksichtigen. An sie schließt sich der dritte Teil der philosophischen Pädagogik an, die den eigentlichen Erziehungsplan, d. h. das „Wie" der Erziehung im Gegensatz zu dem „Wohin?" behandelt. Es ist die pädagogische Methodologie, welche von den Mitteln, Grundsätzen und Methoden der Erziehung handelt. Das letzte Ziel aller Erziehung ist die ethische Ausgestaltung des Bewußtseins des Zöglings; dieses Ziel kann die Erziehung im allgemeinen auf eine zweifache Weise erreichen wollen: 1. durch unmittelbare Einwirkung auf das Wollen, 2. durch Bearbeitung des Gedankenkreises, wodurch mittelbar auf das Wollen eingewirkt wird. Jenes kann man Erziehung im engeren Sinne, auch Führung oder mit Herbart Zucht nennen; die zweite allgemein verbreitete Tätigkeit ist der Unterricht. Demgemäß spaltet sich die Methodologie in zwei Hauptzweige, die Hodegetik als Lehre von der Führung (eigentliche Erziehungslehre) und Didaktik (s. d.) als Lehre vom Unterricht. Die Hodegetik ist die Lehre von der unmittelbaren Einwirkung auf das Wollen zum Zwecke der Erziehung. Sie geht von dem Begriffe des Charakters aus und knüpft an den psychologischen Unterschied zwischen der objektiven und subjektiven Seite des Charakters an. Hiebei wird sie sich entweder damit begnügen, die im Verlauf des geistigen Lebens sich selbst einstellenden Elemente des objektiven und subjektiven Wollens der behütenden und unterstützenden Sorge zu unterstellen, oder ihre Tätigkeit darauf hinrichten, im Bewußtsein des Zöglings einen ethischen Organismus anzulegen. „Die mit dem vorhandenen Willensmaterial beschäftigte fortbauende Methode darf die paränetische genannt werden, der an dem Aufbau des Charakters arbeitenden kommt der Name der genetischen zu. — Jede der beiden Methoden nimmt eine Reihe von objektiven und subjektiven Hilfen in Anspruch, die unter den Begriff der pädagogischen Polizei sich zusammenfassen lassen." Die an das Vorhandene anknüpfende paränetische Methode wirkt regressiv oder analytisch; die auf die Anlegung neuerer Gemütszustände ausgehende genetische Methode ist wesentlich progressiv oder synthetisch. Von den eigentlichen Maßnahmen der Führung sondern sich alle jene pädagogischen Vorkehrungen ab, welche nicht auf die Charakterbildung des Zöglings direkt abzielen, sondern nur den Zweck haben, eine solche planmäßige Einwirkung, d. h. eine eigentliche Erziehung möglich zu machen. Es sind dies jene Maßregeln, welche die aus der natürlichen Unbotmäßigkeit des Kindes hervorgehenden Unordnungen, Ungezogenheiten und Störungen hintanzuhalten und eben dadurch die Erziehung zu ermöglichen suchen und deren Inbegriff von Herbart Regierung, von Stoy pädagogische Polizei genannt

wird. Die besondere Hodegetik kann ebenso wie die Psychologie und Diätetik in eine progressive, sexuelle und pathologische eingeteilt werden.

Der andere Hauptteil der pädagogischen Methodologie ist die Didaktik als Lehre vom Unterricht. Sie unterscheidet Materie und Form des Unterrichts, nämlich Lehrstoffe und ihre Behandlung. Die Form des Unterrichts äußert sich 1. in dem Lehrplan als einer Disposition des Lehrstoffes; 2. in der Methode und 3. in der Technik des Unterrichts. Da das Ziel des Unterrichts, Bildung, nur unter der Bedingung erreicht werden kann, daß die mitgeteilten Gedanken in gehöriger Wechselwirkung zueinander stehen, so liegt die Hauptaufgabe bei der Anordnung des Unterrichts darin, daß erstens die Lehrstoffe füreinander bestimmt, dann aber auch aufeinander bezogen und verknüpft werden. Über die aus vorstehenden Punkten sich ergebenden Konsequenzen handelt die Didaktik nach den drei Begriffen: Statik, Propädeutik, Konzentration des Unterrichts.“ Der Unterrichtsmethoden gibt es ursprünglich zwei, nämlich die analytische und die synthetische, aus deren passender Verbindung eine dritte, die genetische, hervorgeht, der ihrerseits wieder die dogmatische entgegengesetzt ist. Der allgemeinen Didaktik steht die spezielle gegenüber, welche nach der Natur der Lehrgegenstände, nach dem Alter, dann nach dem Geschlechte der Lehrlinge in eine objektive, progressive und sexuelle geschieden werden kann.

Der praktischen Pädagogik (s. d.), zu der wir uns nun wenden und die wir auch die angewandte nennen könnten, wird es nicht leicht, die große Mannigfaltigkeit der Lebensformen, in denen die pädagogischen Prinzipien zur Anwendung gelangen, unter die Herrschaft weniger Begriffe zu bringen. Zur allgemeinsten Orientierung bieten sich zunächst die Begriffe der ungeteilten und der geteilten Erziehung, dann jene der Einzel- u. Massenerziehung (s. d.) dar. Ungeteilt wird eine Erziehung heißen können, wenn die diätetischen, didaktischen und hodegetischen Veranstaltungen von einem einzigen Mittelpunkte ausgehen. Die Konzentrierung sämtlicher Erziehungstätigkeiten innerhalb der Schranken eines einzigen Lebenskreises kann entweder infolge einer natürlichen, in der gemeinsamen Abstammung liegenden und darum in engere Grenzen eingeschlossenen Verbindung oder auf Grund einer planmäßig veranstalteten und eben darum in größerer Ausdehnung mit sich führenden Vereinigung stattfinden. Beide Verhältnisse haben bei aller Verwandtschaft so viel Eigentümliches, daß sie einer gesonderten Betrachtung bedürfen. Demnach hat die Wissenschaft zu handeln 1. von der Familien- und Hauserziehung, die als ungeteilte Einzelerziehung angesehen werden kann, und 2. von der Anstalts-, Alumnat- oder Institutserziehung, die ungeteilte Massenerziehung ist. Demnach zerfällt die Lehre von der ungeteilten Erziehung in die Hauspädagogik und in die Alumnatspädagogik (s. Alumnat). „Das Bedürfnis einer völligen Teilung der Erziehungsarbeit führt auf den Begriff der Schule als einer Anstalt, der vorzugsweise der Anbau des kindlichen Gedankenkreises übergeben wird. Da nun im Begriff einer Anstalt die Unterscheidung eines übergeordneten und eines untergeordneten Elements begründet ist, so hat die Scholastik als die Wissenschaft von der Schule zu handeln 1. von dem Schulregiment, 2. von dem Schuldienste.“ Das Schulregiment behandelt wieder: a) die Schulverfassung, b) die Schulausstattung mit Schulhygiene, c) die Schulaufsicht und d) die Lehreinrichtung (Lehrerbildung). Da sich ferner der Schuldienst entweder auf das Innere der Schule oder ihre Stellung zum Leben beziehen, jenes aber teils im Lernen, teils im Tun der Schüler gefunden werden kann, so handelt die Lehre vom Schuldienst 1. vom Schulunterricht und den dahin abzweckenden Tätigkeiten; 2. vom Schulleben und der auf Schaffung und Erhaltung einer Schulordnung gerichteten Wirksamkeit; 3. von dem Schulverkehre und den durch die Verhältnisse zu Familie, Gemeinde und Schulorganismus geforderten Veranstaltungen des Lehrers. — Der besondere Teil der praktischen Pädagogik bezieht sich auf die besonderen Arten der Alumnate und Schulen, zu deren Entstehung die Verschiedenheit des Alters, des Geschlechtes, sowie das Vorhandensein abnormer Lebensverhältnisse hinführen. Bei den Schulen liegt noch eine weitere Besonderheit im Umfang und in der Anlage des Lehrgebietes. Dieser Teil handelt demnach a) von


Enzyklopädische Übersicht des pädagogischen Arbeitsfeldes.
Pädagogik
A. Systematischer,
B. Historischer Teil.
I. Philosophische (Theoretische) Päd.
II. Praktische Päd.
a) Individual-Päd.
b) Sozial-Päd.
a) Allgemeiner Teil.
b) Besonderer Teil.
1. Ungeteilte,
2. Geteilte Erz.
1. Anstalten für
2. Schulen.
1. Päd. Anthropolog Subjekt,
2. Päd. Teleolog. Zweck, Ideenlehre.
3. Päd. Methodolog. Plan der Erz.
a) Einzel-E. b) Massen-E. Haus-Erz., Anstalts-Erz.,
a) Einzel-E. b) Massen-E. Hausunt., Schulunt.
Scholastik.
a) Mädchen. b) Waisen. c) Abnorme.
a) Kl. Kindersch. b) Volksschule, c) Mittelschule.
a) Päd. Diätet. Körper.
b) Päd. Psych. Geist.
a) Hodegetik. Führung.
b) Didaktik. Lehre.
a) Materie. b) Form.
1. Schulregiment. 2. Schuldienst.
α) Blinde.
β) Taubstumme.
γ) Idioten.
δ) Verwahrloste.
1. Allg., 2. Bes.,
1. Allg., 2. Bes.,
1. Regierung. 2. Eig. Führg.
a) Allg. b) Bes.
1. Dispos. 2. Method. 3. Technik.
a) Gesetzgbg. b) Verwltg.
α) Progressive, β) sexuelle, γ) pathologische δ) individuelle.
α) Progressive, β) sexuelle, γ) pathologische, δ) individuelle.
α) Progressive, β) sexuelle, γ) pathologische, δ) individuelle.
α) Progressive, β) zyklische
α) Analytische. β) synthetische. γ) genetische.
α) Schulverfassung. β) Schulausstattung. (Schulgesundheitspflege.) γ) Schulaufsicht. δ) Lehreinrichtung (Lehrerbildung.)
α) Unterricht. β) Schulzucht. γ) Äuß. Verkehr.

Kleinkinderschulen, b) Mädcheninstituten und c) pädagogischen Heilanstalten, zu denen einerseits die Blinden- und Taubstummenanstalten, anderseits die Idiotenanstalten und die Rettungshäuser für die verwahrloste Jugend gehören. Was schließlich die Schulen betrifft, so wäre eine Gymnasial-, Realschul- und Volksschulpädagogik zu unterscheiden, da man von allen eigentlichen Fachschulen, die speziellen Lebenszwecken und nicht der Erziehung dienen, absehen muß. Zur besseren Übersicht dient die Tabelle nebenan.

Literatur: Wörlein, Pädagogische Wissenschaftskunde. Erlangen 1826. — Hergang, Pädagogische Real-Enzyklopädie, 2. Aufl. Grimma und Leipzig 1851. — Münch C., Universallexikon der Erziehungs- und Unterrichtslehre, 3. Aufl. Augsburg 1858 bis 1860. — Wittstock A., Enzyklopädie der Pädagogik im Grundriß. Heidelberg 1865. — Rolfus Herm. und Pfister Ad., Real-Enzyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Prinzipien, 2. Aufl. Mainz 1874. — Schmid K. A., Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 10 Bände, 2. Aufl. Leipzig 1876 bis 1887. — Stoy K. V., Enzyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik, 2. Aufl. Leipzig 1878, dem der vorstehende Artikel meist folgt. — Petzoldt D. E., Handwörterbuch für den deutschen Volksschullehrer, 2. Aufl. Leipzig 1878. — Rein in seinem Enzyklop. Handb. 1, 832 ff.

Gust. Lindner †.

Epée, de l'. Der Abbé de l'Epée wurde am 25. November 1712 in Versailles als Sohn eines wohlhabenden Architekten geboren. Schon mit 17 Jahren hatte er mit Auszeichnung seine Vorbereitung für den geistlichen Beruf beendet. Da er aber jansenistischen Grundsätzen huldigte, konnte er nicht die Priesterweihe empfangen. Er wandte sich deshalb dem juristischen Studium zu und wurde mit 21 Jahren Parlamentsadvokat. Dieser Beruf sagte jedoch seinem sanften Charakter wenig zu und er begrüßte es mit Freuden, als er auf die Empfehlung des Bischofs Bossuet zu Troyes eine Pfarrei zu Pougy erhielt. Nach dem Tode seines Gönners wurde er wegen seiner Freundschaft mit dem berühmten Jansenisten Soanen seines Amtes entsetzt. De l'Epée ging nach Paris und lernte hier durch Zufall (1760) zwei taubstumme Zwillingsschwestern kennen. Durch das Unglück dieser Kinder gerührt, faßte er den Entschluß, diesen armen Gehörlosen durch den Unterricht zu einem menschenwürdigeren, glücklicheren Dasein zu verhelfen. Er begann den Unterricht, ohne Kenntnis zu haben von den Verfahren, die schon vor ihm beim Unterricht der Taubstummen angewendet worden waren. Er sah sich daher gezwungen, selbst eine Methode für den Taubstummenunterricht zu schaffen. Sein Unterrichtsverfahren hat er in folgenden Büchern dargelegt: Institution des Sourds et Muets par la voie des signes méthodiques. 1776. (Der Unterricht der Taubstummen durch die methodischen Zeichen)



Abbé de l'Epée.

und La Véritable Manière d'Instruire les Sourds et Muets. 1784 (Wahre Unterrichtsweise der Taubstummen).

De l'Epée sagt in dem zuerst genannten Buche, daß er sich bei dem Unterricht der ersten zwei Schülerinnen eines Grundsatzes eines Professors der Philosophie erinnert hätte. Dieser lautet: Es gibt keine natürliche Verbindung zwischen den Begriffen unserer Sprache und den gesprochenen Wörtern; jene sind mit diesen nur durch ein willkürliches Band verbunden. Ist das der Fall, so kann die Verbindung, die zwi-

schen dem gesprochenen Wort und dem Begriff besteht, auch zwischen letzterem und der Schrift hergestellt werden. Da die Taubstummen das gesprochene Wort nicht hören können, muß dies durch das Sehen des geschriebenen Wortes in Verbindung mit sichtbaren Zeichen ersetzt werden. Um die Gehörlosen die Schriftsprache zu lehren, braucht man nur die Gebärdensprache, die der Taubstumme schon vor dem Unterricht zum Ausdruck seiner Gedanken anwendet, zu übersetzen. Es ist dies dasselbe, als wenn ein Hörender eine fremde Sprache erlernt. De l'Epée betrachtete also den Taubstummenunterricht als eine Übersetzung der natürlichen Sprache der Taubstummen, der Gebärdensprache, in eine künstliche, die Schriftsprache. Da aber die natürliche Gebärdensprache, die sich der Taubstumme selbst bildet, arm und unzureichend ist, war de l'Epée gezwungen, eine umfangreichere Gebärdensprache zu schaffen, die der Nomenklatur und Syntax der französischen Sprache analog gestaltet war. Er gab daher seinen Schülern erstens Zeichen, welche mehr oder weniger natürlich die Form des Gegenstands und dessen Tätigkeit umschrieben, zweitens grammatische Zeichen für die Stellung und Beziehung der Wörter im Satze. Auf diese Weise entstand eine sehr entwickelte künstliche Gebärdensprache — von de l'Epée methodische Zeichen genannt —, die den Hauptgegenstand und die Grundlage des ganzen Unterrichts bildeten und an deren Vervollkommnung er fortwährend mit dem größten Fleiß und Scharfsinn arbeitete.

De l'Epée machte seine Schüler viel zu früh mit den Gesetzen und Formen einer Sprache bekannt, die für diese noch gar nicht da war. Die methodischen Zeichen für die grammatischen Beziehungen, auf die er so großes Gewicht legte, hatten für den Taubstummen ebensowenig Bedeutung und Wert als die dadurch angedeuteten Begriffe und Formen. Die Folge dieser grammatisierenden Methode war, daß seine Zöglinge wohl die diktierten methodischen Zeichen in die Schriftsprache übersetzen konnten, jedoch — nach dem eigenen Ausspruche des Abbé de l'Epée — niemals dahin gelangten, selbständig ihre Gedanken niederzuschreiben. De l'Epée war der Meinung, daß die Schriftsprache als Denkform ungeeignet sei und daß die Taubstummen ihre Gedanken nur in ihrer Muttersprache, der Gebärdensprache, auszudrücken vermögen. Die Schrift betrachtete de l'Epée nur als methodische Zeichen, die vermittelnd zwischen die Gebärdensprache und den Begriff traten. Neben den methodischen Zeichen und der Schriftsprache lehrte er auch das Handalphabet, letzteres diente besonders zur Bezeichnung von Eigennamen, für die es keine Gebärdenzeichen gab.

Nachdem de l'Epée die Werke von Bonet, Amman und Wallis u. a. über den Taubstummenunterricht studiert hatte, unterrichtete er auch in den letzten Jahren seiner Tätigkeit einige befähigte Schüler im Sprechen und Ablesen des Gesprochenen. Von dem hohen Wert und der Nützlichkeit dieser Methode, die später besonders von deutschen Taubstummenlehrern ausgebaut worden ist, war de l'Epée nicht überzeugt.

Das Hauptverdienst des Abbé de l'Epée beruht nicht in der Erfindung einer Methode für den Taubstummenunterricht, sondern in der *Gründung der ersten öffentlichen Taubstummenanstalt* (1770), der ersten, die in der Welt eröffnet wurde.

Hiedurch bewies de l'Epée das Erziehungsbedürfnis und die Unterrichtsmöglichkeit der Taubstummen und gab damit nicht nur Frankreich, sondern auch anderen Staaten den Hauptanstoß, durch Errichtung von Taubstummenanstalten sich dieser unglücklichen Menschenklasse anzunehmen.

Mit grenzenloser Aufopferung hat sich de l'Epée der Erziehung und dem Unterricht der Taubstummen gewidmet. Wenn er an seiner Anstalt öffentliche Prüfungen abhielt und die Besuche hochgestellter Persönlichkeiten, wie des Kaisers Josef II. von Österreich, der Kaiserin Katharina von Rußland, des Prinzen Heinrich von Preußen u. a. empfing, so verfolgte er hiebei nicht selbstsüchtige, ehrgeizige Zwecke, sondern ihn beseelte einzig und allein der Wunsch, Freunde und Gönner für die armen Taubstummen zu gewinnen. Nur Liebe und Barmherzigkeit waren die Führer bei seinem Lebenswerke. „Die Reichen dulde ich nur bei mir, nicht diesen, sondern den Armen gehört mein Leben."

Ein Verdienst hat sich de l'Epée auch durch die Ausbildung von Taubstummenlehrern erworben. Unter den Taubstummenlehrern, die aus der Schule des Abbé de l'Epée hervorgegangen sind und sich um den Taubstummenunterricht sehr verdient gemacht haben, sind zu nennen: Der Priester Stork und Professor Joseph May aus Wien, der Priester Sylvestri aus Rom, der Oberrichter Ulrich aus Zürich, Professor Guyot aus Gröningen, Professor d'Aléa aus Spanien und der Abbé Sicard zu Paris.

Bei seinem Tode am 23. Dezember 1789 zählte die Anstalt 80 Zöglinge. An sein Sterbelager sandte die Nationalversammlung eine Deputation, die ihm die Worte überbrachte: „Sterben Sie in Frieden, das Vaterland adoptiert Ihre Kinder." 1791 wurde seine Anstalt zum Nationalinstitut erhoben.

Literatur: Degerando, De l'Education des Sourds-Muets. — Neumann, Die Taubstummenanstalt zu Paris.

Berlin. *A. Gutzmann.*

Erasmus. Desiderius Erasmus, geb. 1467 zu Rotterdam, gest. 1536 zu Basel, wurde nach dem Tode seiner Eltern von seinen Vormündern genötigt, in das Kloster Emaus bei Gouda zu treten. Nachdem er 1429 die priesterliche Würde empfangen hatte, reiste er nach Paris, um in rastloser Tätigkeit den humanistischen Studien obzuliegen. Er war ein glänzender Geist, der die mönchische Unwissenheit mit schneidigen Waffen bekämpfte; sein „Lob der Dummheit" (Moriae encomium) ist eine scharfe Satire.

Neben seiner eigentlichen gelehrten Tätigkeit, der zahlreiche Ausgaben der Klassiker und Kirchenväter entsprangen, fand er auch Zeit zu theoretischer Beschäftigung mit Unterrichts- und Erziehungsfragen und zur Abfassung von Schulbüchern. So schrieb er für die Schule seines Freundes Colet in London, die sein pädagogisches Ideal am reinsten darstellte, einen Briefsteller (De ratione conscribendi epistolas 1522), seine „Gespräche" (Colloquia, ein Konversationsbuch), endlich eine Stilistik (De duplici copia rerum ac verborum). Auf schöne lateinische Form legte er großes Gewicht und war der beste Stilist seiner Zeit; als solcher hielt er es noch für möglich, die lateinische Sprache, die des Gelehrten allein würdige Universalsprache, nicht nur frei und selbständig zu handhaben, sondern sie wie eine lebende Sprache fortzubilden; diese Ansicht entwickelt der Ciceronianus s. de optimo dicendi genere. Es folgten Schriften über den Knabenunterricht (de ratione studii deque pueris instituendis 1512), über Wiederholung (Quis sit modus repetendae lectionis 1526), über humanisti-



Desiderius Erasmus von Holbein d. J.

schen Schulunterricht (de pueris statim ac liberaliter instituendis 1529) und über sittliche Erziehung (de civilitate morum puerilium 1530); auch über Prinzenerziehung (Institutio principis christiani 1526) und Mädchenerziehung (Christiani matrimonii institutio 1526) schrieb er. Zuerst muß man sich nach Erasmus die Sprachkenntnis aneignen, dann die Sachkenntnis; er wollte damit sagen, daß der Fachbildung die allgemeine Bildung, d. h. die Erlernung und Kenntnis des Lateinischen vorausgehen müsse; manchmal ist er sogar der Ansicht, daß vor dem Lateinischen Griechisch zu lernen sei. Die Lektüre muß interessant sein, die Grammatik tritt zurück; nur durch Lesen und Reden erwirbt man sich die nötige Sprachkenntnis. Sie kann gefördert werden durch Anlage von Sammlungen und durch die Imitation. In der Didaktik ist für ihn Quintilian Muster. Als Endzweck aller Bildung erscheinen ihm Religion und Sittlichkeit. Das Volk kann keine gelehrte Bildung erhalten; dafür gewährt ihm das Christentum vollen Ersatz. Aus Bibel, Katechismus und Gesangbuch wird die Herzensbildung gewonnen. Lesen muß jeder lernen, um die hl. Schrift lesen zu können; Schreiben und Rechnen treten sehr zurück. Bei der Zucht ist Gehorsam zu erzwingen, aber nicht durch Schläge, sondern durch Belehrung und Ermahnung.

Literatur: Schiller H., Geschichte der Pädag. 3. Auflage S. 3 ff. — Lange-Wagenmann in Schmids Enzyklopädie 2², 223 ff. — Scholz, Die pädagogischen und didaktischen Grundsätze des Erasmus. Berlin 1880. — Drumond, Erasme. 2 Bd. London 1873. — Glöckner, Das Ideal der Bildung und Erziehung bei Erasmus. Leipzig 1890. — Hartfelder, Desiderius Erasmus von Rotterdam und die Päpste seiner Zeit (im „Histor. Taschenbuch", 6. Folge. Jahrg. 12. Leipzig 1892. — Zur Charakteristik des religiösen Standpunktes des Erasmus. Gütersloh 1895. — Compeyré, Hist. crit. 1⁴, 120 ff. — Tögel H., Die pädagogische Anschauung des Erasmus in ihrer psychol. Begründung Dresden 1896.

Lindner-Schiller †.

Eremitenschulen. Die Eremiten, auch Klausner oder Waldbrüder genannt, gehören zu den kirchlichen Ordensgenossenschaften. Sie bilden entweder Kongregationen unter Altvätern oder leben für sich als Laienbrüder nach der Regel des hl. Franziskus. Ein Teil dieser Brüder befaßte sich mit dem Unterrichte der armen Bauernjugend in Gegenden, wo sich keine Schulen befanden, und wurde so der Träger der Schulbildung für das Landvolk abgelegener Orte. Sie lassen sich schon im 17. Jahrhundert nachweisen, ihre Schultätigkeit erhielt aber erst 1713 einen satzungsgemäßen und geordneten Charakter.

Die Klausnerschulen glichen in ihrem ganzen Wesen den anderen Dorfschulen der Mesner und Handwerker; was sie davon unterscheidet, hängt mit der Person der Lehrer, mit dem geistlichen Charakter dieser Institution zusammen. Ihre Vorbildung für das Schulamt erhielten die Eremitenlehrer in den Noviziatshäusern, mit denen Übungs- und Musterschulen verbunden waren. War auch dieser Vorunterricht nur auf die einfachsten Verhältnisse gerichtet, so unterschieden sich doch die Brüder noch immer vorteilhaft von den anderen Landlehrern, deren Vorbildung dem Zufall und der eigenen Tätigkeit überlassen war.

An der Gründung der zahlreichen Eremitenschulen haben sich alle Klassen des Volkes vom Bauern bis zum Fürsten beteiligt, die meisten aber wurden von den Pfarrern und Ordinariaten ins Leben gerufen. Die Visitatoren waren: Pfarrer, Altvater, Kapitelversammlung der Brüder und das Ordinariat, das auch oberste kirchliche und Schulaufsichtsbehörde für sie war. Die Eremiten versahen meist Schul- und Kirchendienst zusammen, letzteren oft als Hauptberuf. Ihre Schullokale waren elend; in der Regel war es eine Bauernstube oder eine Kammer im Mesnerhause oder die Zelle des Bruders selbst, wenige unterrichteten in eigenen Schulhäusern. Ebenso dürftig war ihr Einkommen, das sich aus der Entlohnung für den Kirchendienst, dem Ergebnisse der Sammlungen und dem Schulgelde zusammensetzte. Die Zahl der schulbesuchenden Kinder schwankte zwischen 40 und 70, ihr Alter zwischen 7 und 13 Jahren.

Ursprünglich betrieben die Brüder nicht Klassen- und Massen-, sondern Einzelunterricht für Knaben und Mädchen. Erst seit zirka 1770 erteilten sie den Unterricht in drei Klassen, in die sie aber die Kinder nicht nach dem Alter, sondern nach der Befähigung einreihten.

In Sachen des Schulbetriebes hielten sie sich an die staatlichen Schulordnungen.

Die Lehrbefähigung und Leistung dieser Eremitenlehrer war im ganzen entsprechend und sie hätten gewiß mehr Erfolge gehabt, wenn der Schulbesuch der Kinder regelmäßig und länger gewesen wäre.

Für das 18. Jahrhundert waren sie wertvoll gewesen, die Reformen der folgenden Zeit machten sie überflüssig. In Österreich wurden sie 1782, in Bayern 1804 aufgehoben.

Literatur: Heigenmoser J.. Über Eremitenschulen in Altbayern, 4. Heft der Beiträge zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in Bayern (Texte und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Ländern deutscher Zunge). — Brunner Seb., Die Mysterien der Aufklärung in Österreich. Mainz, 1860, S. 341 ff.

Urfahr. *K. Schiffmann.*

Erholung, Erholungspausen. Rechtzeitige Erholung ist Körper und Geist gleich notwendig; sie bildet die erste und wichtigste Voraussetzung für spätere erfolgreiche Arbeit. So wie der ermüdete Muskel nicht mehr die sonst geleistete Arbeit bewältigt, so versagt auch die Gehirntätigkeit, wenn Ermüdung infolge geistiger Anstrengung eingetreten ist. In beiden Fällen muß erst eine Ausscheidung chemischer Niederschlagsprodukte und eine Zufuhr neuer Nahrungsstoffe erfolgen, bevor die Arbeit wieder aufgenommen werden kann.

Aus dem Gesagten folgt aber nicht, daß auf jede Arbeitsleistung eine Zeit völliger Untätigkeit folgen muß; es ist nur eine allzu lange Gleichförmigkeit der Arbeit zu meiden. Gleichwie stundenlanges Stehen weit mehr ermüdet als ein Wechsel im Gehen, Stehen und Laufen, gleichwie wir in jeder Turnstunde einen mehrfachen Wechsel der Übungen eintreten lassen, so kann auch durch Abwechslung in der geistigen Arbeit einer Übermüdung vorgebeugt und eine Art von Erholung geschaffen werden, die allein es uns ermöglicht, den nicht abzuweisenden Forderungen eines täglichen mehrstündigen Unterrichts gerecht zu werden. „Abwechslung in der Arbeit ist Muße, Nichtstun ist Müßiggang". Von diesem Gesichtspunkte aus erscheinen denn auch die Unterrichtsgegenstände in den verschiedenen Stundenplänen angeordnet; Sprachstunden wechseln mit realistischen Fächern und mit jenen Disziplinen, bei welchen körperliche Fähigkeiten stark in den Vordergrund treten (Zeichnen, Turnen, Schreiben, Handfertigkeitsunterricht). Und in diesem Sinne erscheint auch die Einschiebung der Turnstunden zwischen andere Unterrichtsstunden trotz der gegenwärtig vielfach vertretenen gegenteiligen Meinung gerechtfertigt, zumal im allgemeinen nicht angenommen werden kann, daß beim Turnbetrieb das Gedächtnis durch viel Zeit brauchende Frei- oder Ordnungsübungen übermäßig angestrengt werde.

Daß aber auch diese Abwechslung in der Arbeit schließlich doch zu einer allgemeinen Ermüdung führen muß, liegt in den Tatsachen begründet, daß nicht nur jeder vorwiegend geistig anstrengende Unterricht das Gehirn als Zentralorgan des Nervensystems in Anspruch nimmt, sondern auch jeder andere Unterricht, welcher Art immer er sein mag, wenigstens insofern auf Gehirnarbeit nicht verzichten kann, als Aufmerksamkeit die Voraussetzung bildet sowohl für die verständnisvolle Entgegennahme des Gebotenen als auch für die Erfüllung der gestellten Anforderungen, endlich daß Muskelarbeit und Gehirnarbeit ein- und desselben „Individuums" zum Stoff- und Kräfteverbrauch, d. i. zur Ermüdung κατ' ἐξοχήν führen müssen, welche erst behoben erscheint, sobald der Ersatz für die verbrauchten Stoffe erfolgt ist.

Da nun aber dieser Ersatz durch erneuerte Blutzufuhr erfolgt, die abhängig ist von der Ernährung im weitesten Sinne des Wortes, also auch von einer genügenden Sauerstoffaufnahme, so wird jene Erholung die ausgiebigste sein, bei welcher dieser Stoffwechsel ohne eine neuerliche Anstrengung des Gehirns vor sich geht, also einmal ein Spaziergang — aber kein forcierter Marsch — oder ein harmloses Spiel (starke Sauerstoffzufuhr) — aber kein leidenschaftlicher Sportbetrieb — oder ein traumloser Schlaf (Fehlen des Bewußtseins verschiedenartiger Sinneseindrücke und ihrer Verarbeitung). Dagegen wird, abgesehen von dem Besuche von Theateraufführungen und Konzerten, von Musikstunden und sonstigem Privat-„unterricht", auch die Lektüre nicht als

hochwertige Erholung gelten können, da der Lektürestoff entweder derart ist, daß er eine innere Verarbeitung also eine Anstrengung erfordert, wenn dies aber nicht der Fall sein sollte, Reizungen erfolgen, die Müdigkeit erzeugen müssen, sei es durch lebhafte, vielleicht allzu lebhafte Erregung der Phantasie, sei es auch nur durch starke Blutzufuhr gegen das angestrengte Auge. Dazu kommt nicht selten noch eine ungünstige Beleuchtung (Dämmer- oder Zwielicht), und die flache Atmung bei ruhiger, oft zusammengesunkener Körperhaltung.

Nach dem bisher Gesagten dürfen wir den Wert, der zwischen die einzelnen Unterrichtsstunden eingelegten Pausen, zumal wenn sie etwa durch den Schülern aufgezwungene Beschäftigungen (Turnübungen, Spiele) ausgefüllt werden, nicht überschätzen, wie dies heutzutage nicht selten geschieht. Diese Pausen dienen in erster Linie doch nur der Befriedigung leiblicher Bedürfnisse und dem Wechsel des Schulzeuges, eventuell auch des Unterrichtsraumes. Von dem gleichen Gesichtspunkte ist auch der Wert des heutzutage allzu sehr überschätzten „Ungeteilten Unterrichtes" zu beurteilen. Zweifellos birgt diese Neuerung gerade für die schwächlichen und ängstlichen Naturen keine geringen Gefahren, da die Schüler — und zwar die gewissenhaften am meisten — in jeder Pause unter dem Drucke des beängstigenden Bewußtseins stehen, noch aus 4, 3, 2 Gegenständen geprüft werden zu können, einem Drucke, der schon bei der tags vorher erfolgenden Vorbereitung für 4 bis 5 Unterrichtsgegenstände die ruhige Absolvierung der häuslichen Arbeiten für die einzelnen Unterrichtsstunden wesentlich hemmt, der den Schüler auf dem ganzen Schulwege begleitet und der ihn schließlich in jeder Pause verleitet, heimlich zu den Büchern zu greifen. Durch diese Unruhe und Hast aber wird Nervosität in weit höherem Maße hervorgerufen als durch umfangreichere Aufgaben.

Immerhin ist die amtliche Dekretierung von Unterrichtspausen vom hygienischen Standpunkte zu begrüßen; im Grunde genommen ist sie aber nichts anderes als die Sanktionierung eines langjährigen, durch die Erfahrung erprobten Usus der Übertragung des akademischen Viertels von der Hochschule auf die Mittelschule.

Aber auf folgende häufig zu Tage tretenden Erscheinungen muß noch aufmerksam gemacht werden:

In den Pausen hat jeder Zwang für die Schüler zu entfallen. Mancher von ihnen hat zufolge seiner Naturanlage, vielleicht auch zufolge einer momentanen körperlichen oder seelischen Indisposition das Bedürfnis sich behaglich von der Sonne anscheinen zu lassen, einen anderen treibt sein Temperament zum frohen Umhertummeln auf dem Schulhofe oder etwa gar auf dem nahe gelegenen Spielplatz; der verzehrt sein Frühstücksbrot, jener hat seinem Mitschüler etwas zu erzählen. Jedenfalls sei man nicht zu engherzig und gönne den Schülern in den Pausen wirklich Lust und Vergnügen. Schössen die Schwalben nicht munter zwitschernd durch die Luft, so erinnerten sie uns an Fledermäuse; auch sind die ruhigsten Klassen nicht immer die besten. Nur eines dulde man in den Pausen nicht, die Vorbereitung für den Unterricht. Sie verleitet nebst der oben angedeuteten Gefahr zur Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit, vielleicht auch zur Unredlichkeit.

Eine Schematisierung der Verteilung der Pausen in der Weise, wie wir sie z. B. noch bei Kotelmann (Schulgesundheitspflege, 2. Aufl., S. 106) empfohlen finden, sollte ausgeschlossen sein. Die Schüler bedürfen nach der ersten Stunde nicht der gleichen Erholungszeit, wie nach der dritten. Das Verhältnis müßte, wenn man schon bei der Verteilung der Pausen zwischen je zwei Unterrichtsstunden bliebe, anstatt nach der ersten Stunde bloß den Lehrerwechsel, nach der zweiten und (bei ungeteiltem Unterricht) vierten Stunde eine längere, nach der dritten Stunde eine kürzere Pause eintreten zu lassen, bis zur Pause vor der letzten Unterrichtsstunde ein steigendes sein.

Nicht in jeder Pause soll das Essen gestattet werden; sonst überfüllen sich die Schüler den Magen derart, daß sie appetitlos beim Mittagstisch erscheinen, was bei der modernen Neigung, die Schule für alle unliebsamen Erscheinungen an dem Schulkinde verantwortlich zu machen, dazu führen wird oder hie und da vielleicht schon dazu geführt hat, der Schule den Vorwurf zu machen durch übermäßige Anforderungen, durch Überbürdung, die Gesundheit des Kindes zu schädigen.

Die Unterrichtspausen wurden in Preußen für die höheren Lehranstalten durch den M.-E. vom 30. März 1901, in Österreich für die höheren Lehranstalten durch den M.-E. vom 21. August 1903, für Volks- und Bürgerschulen durch die Bestimmungen der Schul- und Unterrichtsordnung vom 29. September 1905, § 62 geregelt.

Literatur. s. d. A. „Schulgesundheitspflege“.

Außig. *G. Hergel.*

Erklärender Unterricht. Erklärung von Schriftwerken ist eine der primitivsten und ältesten Formen des Unterrichts. Im Morgenland ist alle über die Elemente hinausgehende Belehrung noch heute Erklärung von Texten aus Religionsurkunden: der Kings bei den Chinesen, der Vedas bei den Indern, des Koran bei den Moslems, der Thora bei den Juden. Die wissenschaftlichen Formen der Erklärung sind: Exegese, Hermeneutik, Interpretation, Kommentierung. Die Erklärung hat aus den Worten den Gedanken, aus dem Ausdrucke den Sinn herauszuarbeiten, was der griechische Ausdruck „exegesis“ Herausführung am deutlichsten besagt. Dazu müssen die Wörter nach ihrer Bedeutung, Form und Zusammenfügung zu Worten und Sätzen betrachtet werden — Worterklärung; auf Grund dessen aber ist der Sinn, der Gedanke, die ausgedrückte Sache zum Verständnis zu bringen — Sacherklärung. Bei letzterer ist die leitende Frage: Was ist gemeint? Was hat der Schreibende sich dabei gedacht? Es ist also das Logische die Hauptsache. Das Beibringen von historischem, geographischem und anderem Material, was man Realerklärung nennen kann, ist von Wert, aber darf die Aufmerksamkeit von dem Gedanken nicht abziehen. — Im weiteren Sinne kann man auch von der Erklärung von Handlungen, von Kunstwerken, von Maschinen sprechen, wobei nicht sowohl der Sinn als der Zweck, die Idee, die Funktion derselben zum Verständnis gebracht wird.

Die Erklärung von Sprachwerken gestaltet sich verschieden, wenn sie zugleich der Erlernung der Sprache des Textes dienen soll, und wenn letztere dem Schüler geläufig ist. Im ersteren Falle darf über dem Grammatischen die Sache, im letzteren über dem Inhalte die sprachliche Form nicht zu kurz kommen. Die rechte Erklärung hält beides im Gleichgewichte. Bei fremden Sprachen ist die Übersetzung des Textes in die Muttersprache das beste Mittel sich des Verständnisses zu versichern, und für den Lehrer der Prüfstein für das Verständnis der Schüler. Das Übersetzen in die Muttersprache gehört dem neueren Lehrbetriebe an; früher übersetzte man griechische Texte ins Lateinische, während man lateinische paraphrasierte, d. i. den Sinn mit anderen Worten wiedergab. Eine noch jüngere Errungenschaft ist die häusliche Präparation, d. i. die den Schülern gestellte Aufgabe, selbständig und vor der Lektüre in der Klasse den Sinn von Texten zu finden. Die Übersetzung seitens der Schüler hat in Rücksicht der Erklärung eine mittlere Stelle zu halten: was zu erklären ist, damit die richtige Übersetzung zu stande komme, ist vorher oder während des Übersetzungsversuches zu geben; dagegen sind Belehrungen über den Gedankenzusammenhang, über Realien über moralische Anwendung u. a. nach fertiggestellter Übersetzung anzuschließen. Man unterscheidet kursorische, d. i. schnell fortschreitende, und statarische, d. i. verweilende Lektüre, je nachdem die Erklärung nur das Notwendigste beibringt oder sich weiter verbreitet. Bei jener wird mehr gelesen, bei dieser mehr gelernt; beide müssen je nach dem Wissensstande der Schüler und den zu lesenden Autoren zur Anwendung kommen.

Bei der Erklärung von Werken in der Muttersprache tritt das Sprachliche zwar zurück, darf jedoch keineswegs vernachlässigt werden. Grammatik, Onomatik, Synonymik, Tropen- und Figurenlehre sind heranzuziehen; die Erklärung muß dem Schüler Verständnis für den höheren Stil, besonders der Dichter geben. An Stelle der Übersetzung kann hier die Paraphrase treten, doch soll man leichtverständliche Texte nur lesen lassen und sich der Erklärung des an sich Klaren enthalten. Sprach- und Sacherklärung dürfen den Eindruck des Gelesenen nicht beeinträchtigen, sind daher nicht in das Lesen einzuschieben, sondern vorher oder nachher darzubieten. Lehrreich und anregend läßt sich die Erklärung bei Gedichten gestalten,

bei denen die Quelle, aus welcher der Dichter schöpfte, zugänglich ist, z. B. bei Schillers Bürgschaft, deren Stoff er aus den Fabeln des Hyginus schöpfte, bei seinem Tell, für den er Tschudis Chronik verwendete u. a., wofür Götzingers Erklärungen deutscher Dichter Material bieten. In solchen Fällen ist von der Quelle auszugehen und nach der Lektüre die Vergleichung zwischen dem Rohstoffe und dem Kunstwerke vorzunehmen. Eine Erklärung der Art gewinnt einen genetischen Charakter, da sie das Werden des Werkes verfolgt.

Je nachdem die Erklärung von Sprachwerken mehr das künstlerische oder das literarische oder das kulturelle Moment betont, kann sie als ästhetische, literarische, kulturgeschichtliche bezeichnet werden. In richtigem Ausmaße werden bei Eignung des Stoffes alle drei Momente Berücksichtigung finden können. Keinesfalls darf daneben das moralische Moment, das meist mit dem religiösen verbunden ist, vernachlässigt werden. Die Lektüre soll zuhöchst sittlich-bildend wirken, und wenn man sich auch den in der Herbartischen Schule gangbaren Ausdruck: „gesinnungbildende" Erklärung nicht aneignet, ist der darin liegende Gedanke doch eine berechtigte Forderung.

Salzburg. *O. Willmann.*

Ermüdung. Die Frage der Ermüdung in dem Unterricht ist in den letzten 15 Jahren mit großer Sorgfalt studiert worden, wie die unten verzeichnete Literatur beweist. Aber leider wissen wir vor allem noch nicht, wie die Ermüdung physiologisch herbeigeführt wird und was sie ist, und die darüber aufgestellten Hypothesen sind weit entfernt davon, einhellige Zustimmung gefunden zu haben. Aus den mannigfachen Versuchen, die angestellt worden sind, erfahren wir im Grunde nicht viel mehr, als was wir bis jetzt durch Erfahrung auch schon wußten, daß nämlich der Schüler nach mehrstündiger Schularbeit nicht mehr so leistungsfähig ist wie am Anfange. Freilich beschränkt sich diese Tatsache nicht auf die Schüler, sondern sie gilt ebenso gut für die Lehrer und überhaupt für jede geistige und leibliche Arbeit.

Die angestellten Versuche leiden meist an dem Fehler, daß sie dem gewöhnlichen Schulunterricht nicht entsprechen. Somit widerstreitet jeder auf ihre Ergebnisse begründete und daraus ohne bedeutende Einschränkung und Korrektur auf die Schultätigkeit gezogene Schluß der Wirklichkeit. Wenn Assistenten und Studenten stundenlang einfache Zahlenreihen addieren, wenn sie in bestimmter Weise lesen, Buchstaben zählen, Zahlen- und Silbenreihen auswendiglernen, üben sie dabei ebensogut eine ihnen fremde und ungewohnte, also besondere Tätigkeit, wie wenn eine Versuchsklasse eine Stunde lang Rechenaufgaben fertigt, die jedesmal eingesammelt und durch neue ersetzt werden, oder wie wenn einer solchen zwei Stunden lang einfache Sätze diktiert werden. Jede besondere ungewohnte Tätigkeit eben, die auch nur kurze Zeit geübt wird, wirkt psychisch spannend und mit Naturnotwendigkeit im weiteren Verlaufe auch abspannend. Beide Wirkungen steigern sich, wenn der die Tätigkeit Ausübende sich dabei kontrolliert weiß oder auch nur wähnt; ob in jenem Falle durch sich oder durch andere, macht nur insofern einen Unterschied, als im ersten Falle ein größeres Maß an Willensenergie gefordert wird. Dieses Maß wird aber im zweiten Falle durch stärkere psychische Wirkungen anderer Art (Befangenheit, Furcht etc.) ersetzt, die überwunden werden müssen, wenn sie nicht zu bedeutende Hemmungen hervorrufen sollen. Die psychische Aktion wird demnach in beiden Fällen, gleich intensiv und die Reaktion gleich stark sein. Das zweite Moment bildet die große Einförmigkeit der Versuchsaufgaben. Diese fordern die gleiche, längere Zeit in ganz scharfer Richtung auf ein vorgestecktes Ziel fortgesetzte psychische Tätigkeit, wie sie in einer gewöhnlichen Schulstunde nie vorkommt, da diese teils mit, teils ohne Absicht zahlreiche Abwechslung herbeiführt. Kindern fällt aber die Fortsetzung derselben einförmigen Tätigkeit auch nur kurze Zeit hindurch schwer, selbst wenn diese Tätigkeit in ihrem Interessenkreise liegt. Es entsteht ein Gefühl des Überdrusses, selbst wenn die Arbeit an und für sich nicht besonders ermüdend ist. Selbst der Erwachsene kann an sich täglich die Erfahrung machen, daß zur Fortsetzung ihn nicht interessierender Arbeiten nur die Anspannung der durch Denkprozesse und Gefühle gesteigerten Willensenergie befähigt, also wieder eine erhebliche Steigerung seiner

Gehirntätigkeit erforderlich und damit eine größere Abspannung herbeigeführt wird. Daß aber Schüler durch das Rechnen einfacher, also in ihrem jetzigen Interessenkreis nicht mehr liegender Aufgaben oder durch zweistündiges Diktieren von Sätzen, von deenn dasselbe gilt, nicht besonders angeregt werden, wird wohl niemand im Ernste behaupten. Wenn sie also diese Tätigkeit doch ausführen, so tun sie es unter mehr oder minder starkem Zwange, unter intensiver Willensspannung, die natürlich sehr rasch zur Abspannung und zur Ermüdung führen muß. Wenn Kräpelin in dieser Beziehung die lehrreiche Tatsache anführt, daß beim Lernen sinnloser Silbenreihen die Ermüdung vielfach schon nach 15—20 Minuten bei Erwachsenen sehr in die Augen falle, so werden in den Augen der Schüler als ebenso sinnlos erscheinende Rechenaufgaben vermutlich die gleichen sicher eine ähnliche Wirkung üben. Endlich ist es die verhältnismäßig lange Dauer dieser einförmigen interesselosen Tätigkeiten, die in Wirklichkeit in der gewöhnlichen Unterrichtsstunde nicht eintritt. Nun erfolgt aber, wie einfache Beobachtung lehrt, die Abnahme der Geistesenergie durchaus nicht in einfacher Proportion zu dem Zeitaufwande, sondern sobald die erste Regung des Widerwillens auftritt, erfolgt die Steigerung von Minute zu Minute. Auf Grund der dargelegten Verhältnisse können die Versuchsergebnisse nicht zu einfachen Rückschlüssen auf den Unterricht verwendet werden. Trotzdem haben sie insofern Wert, als man den Versuch macht, Methoden zu finden, die geeignet sein können, die Ermüdungsfrage aus dem Gebiete der einfachen Behauptung und Gegenbehauptung auf das der Untersuchung und Beobachtung durch Messung und Zählung auf streng experimentellem Wege zu bringen und so die Grundlagen für eine wirkliche Hygiene der Arbeit zu schaffen. Wichtig sind in diesem Zusammenhange auch die zuerst von Mosso eingehender nachgewiesenen nahen Beziehungen zwischen körperlicher und geistiger Ermüdung. Starke geistige Anstrengung setzt auch die Größe der Muskelleistung herab und umgekehrt läßt sich zeigen, daß längere körperliche Arbeit ein sehr deutliches Sinken der geistigen Leistungsfähigkeit im Gefolge hat. Freilich erklärt ist auch dieser Zusammenhang noch nicht. Daß also im Schulunterricht Ermüdung stattfindet, läßt sich füglich nicht bestreiten, wenn auch über deren Maß noch große Ungewißheit besteht. Das wichtigste Zeichen der Ermüdung ist ein fortschreitendes Sinken der Arbeitsleistung. Freilich muß auch hiebei die Beurteilung sehr vorsichtig verfahren. „Einfache Herabsetzung der Leistungsfähigkeit berechtigt noch nicht dazu, Ermüdungswirkungen anzunehmen, sie kann durch körperliches Unbehagen, Gefühlsvorgänge, Ablenkung von innen oder von außen veranlaßt sein. Ebensowenig kann jedes vorübergehende Sinken der Arbeitswerte schon als Ermüdungszeichen gelten, da auch hier sehr verschiedene Störungen eintreten können. Wo aber die Leistungsfähigkeit bei fortgesetzter Tätigkeit dauernd und in immer verstärktem Grade abnimmt, handelt es sich jedenfalls neben anderen Einflüssen auch um die Wirkungen der Ermüdung.“ Mit der Herabsetzung der Arbeitsmenge ist häufig auch Verschlechterung der Leistungen verbunden; der Grund liegt wohl regelmäßig in der Herabsetzung der Aufmerksamkeitsspannung, die die Ermüdung begleitet. Man wird zerstreut, kann seine Gedanken nicht mehr sammeln, schweift ab und selbst in verhältnismäßig einfachen Arbeiten machen sich deutliche Störungen bemerkbar, die auf eine Verflachung des Gedankenablaufes hinweisen. Als ein vollkommenes Ausgleichsmittel der Ermüdung erscheint nur der Schlaf. Aber diese vermag doch durch angemessene Abwechslung von Arbeit und Ruhe erheblich beschränkt zu werden. In der Schule sind dafür die Pausen (s. Erholungspausen) bestimmt, die so bemessen sein müssen, daß sie ihren Zweck erreichen können. Im allgemeinen ermüden Personen im kindlichen und jugendlichen Alter leichter und für sie sind deshalb häufigere, nicht zu kurze Pausen angezeigt, wenn sie ihre Arbeitskraft mit möglichstem Nutzen verwenden sollen. Dem Gange der Ermüdung entsprechend müssen die Arbeitspausen entweder fortwährend wachsen oder die Arbeit muß leichter werden; natürlich würde am besten beides vereinigt. So müßte z. B. bei fünfstündigem Vormittagsunterricht die vorletzte Stunde kürzer sein als die drittletzte (also 45 Minuten) und die letzte dürfte nur etwa 40 Minuten umfassen, da sie nach

ihrem Arbeitswerte am niedrigsten steht. Ebenso müßten in die letzten Stunden Gegenstände gebracht werden, die durch eine größere Zahl leicht reproduzierter, mit der erforderlichen Klarheit und Lebhaftigkeit ausgestatteter Vorstellungen die Verknüpfung neu hinzutretender rasch und leicht ermöglichen, ohne ihre Stärke und Dauerhaftigkeit zu beeinträchtigen, d. h. Disziplinen, die den Schüler besonders interessieren, z. B. Naturgeschichte, Deutsch, Geschichte, Geographie. Den gleichen Erfolg werden leichte körperliche Übungen, wie Spiele, haben oder rein mechanische Tätigkeiten, wie Schreiben.

Leider sind die Beziehungen zwischen der Ermüdungsgröße und dem Erholungsgewinn fast ganz unbekannt. Bei Versuchen, die Kräpelin mit Erwachsenen anstellte und wobei halbstündiger Wechsel von Arbeit und Ruhe stattfand, genügte die Pause das erstemal, um die Ermüdung fast vollständig zu beseitigen; in den folgenden Arbeitsabschnitten sank die Leistung trotz gleichbleibender Pause zuerst um 5, dann um 15%. Mosso erklärt diese Erscheinung dadurch, daß im Zustand der Ermüdung sich die Kräfte weniger schnell wiederersetzen, da durch die Ermüdung die Erregbarkeit der Nerven und Muskeln herabgesetzt sei. Für die Schule ist auch diese Wahrnehmung, selbst wenn sie durch zahlreiche Beobachtungen bestätigt werden sollte, nicht unmittelbar zu verwerten, da hier, abgesehen von den nicht wegzuschaffenden individuellen Besonderheiten, in den einzelnen Stunden eine ganz verschiedenartige Arbeit mit ganz verschiedener Wirkung bezüglich der Ermüdung geleistet wird. Prof. Griesbach in Mülhausen i. Els. hat eine Meßmethode erfunden, bei der die Ermüdung durch Messen der Hautempfindlichkeit mit dem sogenannten Ästhesiometer festgestellt werden soll; den Zusammenhang zwischen dieser herabgesetzten Hautempfindlichkeit und der Ermüdung des Gehirns kennen wir dabei so wenig wie bei den Mossoschen Versuchen. Mit dem Ästhesiometer von Griesbach, Wagner u. a. angestellte Versuche haben ergeben, daß nach manchen als wenig anstrengend bekannten Stunden, wie Zeichnen, Schreiben, Geographie, Naturbeschreibung regelmäßig keine Zunahme, sondern sogar Abnahme der Ermüdung nachzuweisen war. Dadurch wird klar bewiesen, daß die Kräpelinschen Ergebnisse für den Unterricht nicht ohne starke Einschränkung zugelassen werden dürfen. Weiter hat sich bei denselben Versuchen ergeben, daß allerdings durch den Unterricht eine Ermüdung herbeigeführt wird, daß aber, im Mittel genommen, die einzelnen Lehrstunden bezüglich ihrer Aufeinanderfolge, also die 1., 2., 3. etc. eine nennenswerte Steigerung der Ermüdung nicht erkennen lassen. Dagegen sind die Resultate nach den einzelnen Lehrgegenständen wiederum sehr verschieden und die Resultate steigen namentlich erheblich, wenn die Messungen nach geistig anstrengenden Stunden, z. B. Extemporalienstunden vorgenommen wurden. Griesbach fand, daß bei Mangel anstrengender Geistesarbeit die Empfindlichkeit während des Tages fast unverändert den Empfindungswert vom Morgen beibehält. Langjährige Versuche, teils mit schriftlichen Arbeiten, teils mit rasch gestellten und rasch zu beantwortenden Fragen, teils bezüglich der Richtigkeit der Antworten in Prima (Octava) haben ergeben, daß der Arbeitswert der dritten Lehrstunde, der eine Pause von 15 Minuten vorherging, fast völlig mit dem der ersten Lehrstunde übereinstimmte, daß in der vierten und fünften Stunde die Raschheit der Antworten, wenn diese nur ein oder zwei Begriffe gedächtnismäßig voraussetzten, der in den drei ersten bewiesenen nicht nachstand, wohl aber alle Kombinationen langsamer erfolgten und häufiger unrichtig waren.

Auch über die Frage, welche Lehrfächer und Geistestätigkeiten am meisten und am raschesten geistige Ermüdung herbeiführen, ist keineswegs durch die angestellten Versuche Klarheit herbeigeführt worden. So ergab sich bei Messungen mit dem Ästhesiometer bei Wagner folgende „Tabelle über Stoffwirkung“:

Mathematik	100.	Geschichte	} 85.
Latein	91.	Geographie	
Griechisch	90.	Rechnen	} 82.
Turnen	90.	Französisch	
		Deutsch	
Naturkunde	80.		
Zeichnen	77.		
Religion	77.		

Dagegen fand Kemsies mit dem Mossoschen Ergographen folgende Stufenleiter:

1. Turnen. 2. Mathematik. 3. Fremdsprachen. 4. Religion. 5. Deutsch. 6. Naturwissenschaft und Geographie. 7. Geschichte. 8. Zeichnen und Singen.

Die Wahrheit kann nur eine sein; welche ist es aber? Wir müssen zur Zeit sagen, daß es uns an experimentellen Methoden fehlt, durch die diese Frage entschieden werden kann. Wir müssen also an der Erfahrungstatsache festhalten, daß die geistig anstrengendsten Stunden die sind, in denen längere Zeit sämtliche Schüler gleichmäßig unter Kontrolle arbeiten müssen, also z. B. die sogenannten Extemporalestunden. Ihnen kommen zunächst die wesentlich abstraktes Denken fordernden Grammatik- und Mathematikstunden. Sie müssen alle womöglich in der ersten Morgenstunde oder der dritten liegen, dürfen $^1/_2$ Stunde nicht überschreiten und müssen durch eine längere Pause ausgeglichen werden.

Ebbinghaus stellte in Breslau andere Versuche an, die geistige Leistungsfähigkeit von Schülern in exakter Weise zu prüfen. Er ließ die Schüler am Ende jeder Schulstunde und am Anfange des ganzen Unterrichtstages zehn Minuten lang die beliebten Additions- und Multiplikationsaufgaben fertigen. Eine weitere Untersuchungsmethode bestand in dem Vorsprechen von einigen Ziffern in bestimmtem Tempo, die von den Schülern sofort niedergeschrieben werden mußten. Endlich wandte er noch ein drittes Verfahren an, das die Fähigkeit prüfen sollte, aus verschiedenen, zunächst zusammenhangslosen Daten möglichst rasch ein sinnvolles Ganzes zu kombinieren. Dabei wurden den Schülern Prosatexte vorgelegt, in denen bald hier, bald dort Wörter, Silben, Buchstabengruppen weggelassen waren; die Aufgabe war, in fünf Minuten diese Lücken zu füllen. Auch hier handelte es sich um ganz ungewohnte Schultätigkeiten, bei denen der große Einfluß der Übung und Gewöhnung sich nicht geltend machen konnte. Darum und weil die Leistungsfähigkeit der Schüler nicht immer richtig beurteilt wurde, waren auch diese Ergebnisse für den Unterricht nicht zu verwerten, wofür ich auf meine Schrift: Der Stundenplan S. 22 ff., verweisen muß.

Wenn man die körperlichen Ermüdungserscheinungen mißt, so stößt man stets auf einen Einfluß, der besonders wirksam der Schädigung durch die Ermüdung entgegenarbeitet, nämlich die Übung. Und zwar ist deren Einwirkung so erheblich, daß der stetige Übungsfortschritt lange Zeit hindurch die wachsende Ermüdung vollständig verdecken kann. Auf körperlichem Gebiete kann die Übung zu nachweisbaren Veränderungen im arbeitenden Gewebe führen. Vermutlich wird es bei unseren Nervenbahnen und dem Zentralorgane ähnlich sein. Je eingeübter ein Vorgang in unserem Nervenapparat ist, desto leichter geht er vor sich und desto unbedeutender sind die durch ihn hervorgerufenen Ermüdungserscheinungen; die Übung beschränkt also die Entstehungsbedingungen der Ermüdung. Die Gedankenverbindungen, die anfänglich nur mühsam und unter großer Anstrengung zu stande kommen, erlangen durch die massenhafte Übung Geläufigkeit, es bilden sich zahllose, mehr oder weniger feste Begriffsassoziationen, logische Operationen, Kombinationen, die allmählich mit mechanischer Sicherheit ablaufen. Man denke nur an die Sprachenerlernung, wo der Gedanke, sogenannte Parallelgrammatiken zu schaffen, nichts anderes ist als die Anerkennung und Verwertung dieser weitverbreiteten und im Seelenleben äußerst wichtigen und wertvollen Erscheinung.

Dieses wichtige Moment ist bei den experimentellen Untersuchungen über Ermüdung so gut wie ausgefallen. Die Schule allein wird in der Lage sein, Versuche anzustellen, die dem wirklichen Unterricht konform sind und deshalb auch nur darin angestellt werden können. Ich verweise in dieser Frage auf meine Schrift: Der Stundenplan, wo derartige Versuche vorgeschlagen sind.

Literatur: Mosso, Die Ermüdung (deutsch v. J. Glinzer), 1891. — Erb, Über die zunehmende Nervosität unserer Zeit. Universitätsschrift. Heidelberg 1894. — Kräpelin Emil, Über geistige Arbeit. Jena 1894 und Zur Hygiene der Arbeit. Jena 1896. — Burgerstein, Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 4, 543—609. — Laser, Über geist. Ermüd. beim Schulunterr. eb. 7, 2 ff. — Sikorski, Annales d'hygiène publique. (III. Série) II, 1879, 458. — Höpfner, Zeitschr. für Psychol. und Physiol. der Sinnesorgane VI, 191 ff. — Galton Francis. Journ. of the Anthrop. Inst. 1888. — Holmer, The fatigue of a school hour

Studies from the psychological laboratory of Leland Stanford Junior Univ. Oct. 1895. Vol. III, p. 213 ff. — Kräpelin E., Psychol. Arbeiten. Leipz. 1896 ff. — Richter G., In Frick und Meiers Lehrprob. und Lehrg. H. 45, 1—37 und dagegen Aschaffenburg G. in „Die Kinderfehler, Zeitschr. für Pathol. und Therapie 1, 37—41. — Schiller H., In Frick und Meiers Lehrpr. und Lehrg. 14, 32 ff. — Ders., Der Stundenplan in Samml. von Abhandl. aus dem Gebiete der päd. Psychol. und Physiol. von Schiller und Ziehen I, H. 1. — Wagner Ludw., Unterr. und Ermüd. Ebend. I, H. 4. — Kemsies Ferd., Arbeitshygiene der Schule auf Grund von Ermüdungsmessungen. Ebend. II, H. 1. — Ebbinghaus in Zeitschr. für Psychol. und Physiol. der Sinnesorg. XIII, 401 ff. — Friedrich, Untersuch. über die Einflüsse der Arbeitsdauer etc. eb. XIII, 1 ff. — Keller Rob., Pädag. psychometr. Studien in Biol. Zentralbl. Bd. XIV, Nr. 99, 1, 2 (1894) und Eröffnungsrede zur 33. Jahresvers. d. Ver. schweiz. Gymn.-Lehrer, Okt. 1893. — Lay W. A., Experimentelle Didaktik 1903. — Patzak J. V., Schule und Schülerkraft, Wien, 1904.

H. Schiller †.

Errichtung und Erhaltung der Volks- und Bürgerschulen. Durch die von der Kaiserin Maria Theresia am 6. Dezember 1774 sanktionierte „Allgemeine Schulordnung“ wurde die österreichische Volksschule begründet und ihr Nachfolger, Kaiser Josef II., förderte das Werk in tatkräftiger Weise. Seine durchgreifendsten Maßnahmen in dieser Hinsicht waren die Einführung des Schulzwanges und die Begründung des Schulpatronats. Da nun alle Kinder vom 6. bis 12. Jahre die öffentliche Volksschule besuchen mußten, so wurde die Errichtung zahlreicher neuer Schulen erforderlich. Durch die Einführung des Schulpatronats wurde es ermöglicht, überall dort die Errichtung einer Schule anzuordnen, wo im Umkreise einer halben Stunde 90 bis 100 schulfähige Kinder sich befanden, da nicht die Gemeinden allein, sondern Patron, Gutsherrschaft und Gemeinde zur Tragung der Kosten der Schulerrichtung und Schulerhaltung herangezogen wurden. Wo kein Patron von früher her vorhanden war oder niemand freiwillig das Patronat übernahm, trat der aus dem Vermögen der aufgehobenen Klöster gebildete Religionsfonds als Patron ein. So blieb es im großen und ganzen bis zum Erscheinen des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 und der Schulgesetznovelle vom 2. Mai 1883. Nach § 59 dieses Gesetzes hat die Landesgesetzgebung die Verpflichtung zur Errichtung der Schulen mit Festhaltung des Grundsatzes zu regeln. daß eine öffentliche Schule (systemmäßige Schule) unter allen Umständen überall zu errichten sei, wo sich in einer Ortschaft oder in mehreren im Umkreise einer Stunde gelegenen Ortschaften, Weilern oder Einschichten nach einem fünfjährigen Durchschnitte mehr als 40 Kinder vorfinden, welche eine über vier Kilometer entfernte Schule besuchen müssen. Die Landesgesetze über die Errichtung, die Erhaltung und den Besuch der öffentlichen Volksschulen, von welchen die meisten in den Jahren 1870 bis 1874 erschienen sind (Tirol 1892, Galizien 1894, Vorarlberg 1899), enthalten auch diese Bestimmung. In Dalmatien, Schlesien, Tirol und Vorarlberg muß eine öffentliche Volksschule auch dort errichtet werden, wo innerhalb obiger Entfernung nach fünfjährigem Durchschnitte mehr als 40 schulpflichtige Kinder sich befinden, welche wegen großer Hindernisse der Verbindungswege eine unter vier Kilometer entfernte Schule nicht besuchen können (Bequemlichkeitsschule). Wo innerhalb der Entfernung von vier Kilometern die lokalen Verhältnisse periodisch wiederkehrend oder dauernd den Zugang zu einer Schule erheblich erschweren. muß in allen Ländern, auch wenn nicht 40 Kinder vorhanden sind (in Schlesien mehr als 15), eine Lehrperson (Lehrer II. Klasse, Aushilfslehrer) an einer dazu passenden Station wenigstens für die ungünstigere Jahreszeit exponiert oder im äußersten Falle mindestens dreimal in der Woche zum Unterricht an eine solche Station entsendet werden. In Dalmatien kann auch der Lehrer einer Schule mit Zustimmung der Ortsschulbehörde den Unterricht vormittags in dem einen und nachmittags in dem anderen Orte oder auch einen Tag in dem einen und den anderen Tag in dem anderen Orte erteilen. Diese Expositeren und Exkurrendostationen (Laufschulen), auch nicht systemmäßige oder Notschulen genannt, bilden einen Teil jener Schule, an welcher der betreffende Lehrer angestellt

ist. Solche Notschulen erhalten eine Einrichtung, welche zum mindesten die Erreichung des allgemein vorgeschriebenen Lehrzieles in den notwendigsten Lehrgegenständen der Volksschule, das ist Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen, sichert. Sobald es die Mittel desjenigen, welchem die Errichtung und Erhaltung dieser Schulen obliegt, irgendwie zulassen, muß die Notschule durch eine selbständige Schule ersetzt werden. (In Schlesien, wenn sie von 40 Kindern besucht wird). Wenn in Galizien die örtlichen Verhältnisse periodisch wiederkehrend oder dauernd den Zugang zu einer ein- oder zweiklassigen Volksschule, welche erweiterungsbedürftig ist, erschweren, so darf weder die Erweiterung dieser Schule noch die Errichtung einer Exkurrendostation stattfinden, sondern es muß die Errichtung einer zweiten selbständigen Schule durchgeführt werden. Die Zahl der Notschulen hat sich in den letzten Jahrzehnten wesentlich verringert. Die Vervielfachung der Schulen darf aber niemals auf Kosten der zweckmäßigen Einrichtung und gedeihlichen Fortführung der bestehenden notwendigen Schulen bewilligt werden. Sämtliche Landesgesetze verfügten, daß die Schulbehörden darüber zu wachen haben, daß die notwendigen Schulen, wo solche noch nicht bestanden, ohne Aufschub errichtet wurden, wobei alle Bedingungen zu einem festen und gedeihlichen Bestande derselben sicher gestellt wurden. Jeder Schule muß ein Schulsprengel zugewiesen werden, der von den zu einer öffentlichen Schule eingeschulten Ortschaften, Ortschaftsteilen oder Häusern gebildet wird. (Siehe Aufnahme in die Schule.) Soweit es die vorhandenen Mittel gestatten, wird in bevölkerteren Orten die Trennung der bestehenden gemischten Schulen nach Geschlechtern und die Errichtung eigener Mädchenschulen durchgeführt. Dieselbe muß überall dann erfolgen, wenn die Anzahl der gesetzlich erforderlichen Lehrkräfte sechs übersteigt. In Galizien dürfen die sechsklassigen Schulen und die fünfte Klasse einer fünfklassigen Volksschule keine gemischten Schulen, bezw. Klassen sein. Die Verwendung weiblicher Lehrkräfte für den Unterricht der Knaben, seien dieselben in eigenen Klassen gesondert oder mit Mädchen vereint, darf nur in den unteren vier Jahresstufen (7. bis 10. Lebensjahr) stattfinden. Die Erweiterung einer Schule hängt von der Schülerzahl ab. Erreicht die Schülerzahl in einer einklassigen Schule bei ganztägigem Unterricht in drei aufeinanderfolgenden Schuljahren im Durchschnitte 80 (bei Halbtagsunterricht 100), so muß unbedingt für eine zweite, und steigt diese Zahl auf 160, für eine dritte Lehrkraft gesorgt und in diesem Verhältnis die Zahl der Lehrer noch weiter vermehrt werden (§ 11 des Reichs-V.-Sch.-G.), was aber nicht hindert, daß einzelne Klassen einen weitaus größeren Schülerstand als 80 haben können, da nicht die Zahl der Schüler einer Klasse, sondern die Gesamtschülerzahl der Schule die gesetzliche Grundlage für die Erweiterung der Schule um eine Klasse bildet. Das mährische Landesgesetz allein ordnet an, daß eine Klasse, wenn die Zahl der Kinder 80 erreicht, in Parallelabteilungen zu trennen ist. Die anderen Landesgesetze enthalten wohl keine Bestimmungen über die Eröffnung von Parallelklassen, sie ordnen aber trotzdem an, daß eine Schule, welche bereits durch fünf Jahre die größere Zahl der Jahresstufen oder Klassen in Parallelabteilungen zu trennen genötigt war, nach Ablauf dieses Zeitraumes sofort in zwei Schulen zu teilen ist. Die Verhandlungen bei Errichtung und Erweiterung von Schulen leitet die Bezirksschulbehörde (Bezirksschulrat). Hiebei werden alle für die Errichtung und Einrichtung einer Schule maßgebenden Umstände durch eine Kommission unter Zuziehung aller Interessenten und erforderlichenfalls mittels Augenscheines festgestellt und bildet das Kommissionsprotokoll die Grundlage für die weiteren Entscheidungen, welche die Landesschulbehörde (Landesschulrat) im Einvernehmen mit dem Landesausschusse fällt. Die dauernde Schließung oder Aufhebung einer bestehenden öffentlichen Volksschule kann nur mit Genehmigung des Ministers für Kultus und Unterricht (in Krain, Tirol und Vorarlberg mit Genehmigung des Landesschulrates), und zwar nur dann erfolgen, wenn sie nicht zu den notwendigen Schulen gehört. Die Errichtung einer Privatlehranstalt, in welcher schulpflichtige Kinder Aufnahme finden, darf von der Landesschulbehörde nur dann bewilligt werden, wenn Vorsteher und Lehrer unbescholten sind und dieselbe

Lehrbefähigung nachweisen, welche die Lehrer an öffentlichen Schulen gleicher Kategorie haben müssen; wenn der Lehrplan den Anforderungen entspricht, die an eine öffentliche Schule gestellt werden, und die Einrichtungen so beschaffen sind, daß für die Gesundheit der Kinder keine Gefahr droht. Wird durch eine Privatlehranstalt dem Bedürfnisse nach Schulen in einer Gemeinde Genüge geleistet, so kann diese von der Verpflichtung, eine neue Schule zu gründen, entbunden werden (§§ 70 bis 73 des Reichs-V.-Sch.-G.). Die öffentlichen Volksschulen sind interkonfessionelle Schulen (Simultanschulen), während die Privatlehranstalten gewöhnlich konfessionelle Schulen (s. d.) sind, da es nach dem Gesetze vom 25. Mai 1868 jeder Kirche oder Religionsgenossenschaft freisteht, aus ihren Mitteln Schulen für den Unterricht der Jugend ihres Glaubensbekenntnisses zu errichten und zu erhalten. Der Besuch solcher Schulen ist aber Andersgläubigen nicht untersagt. Für Kinder, welche in Fabriken oder größeren gewerbsmäßigen Unternehmungen beschäftigt sind und dadurch verhindert werden, an dem Unterricht in der öffentlichen Schule teilzunehmen, müssen die Fabrikinhaber nach den über die Einrichtung öffentlicher Volksschulen bestehenden Normen entweder allein oder in Verbindung mit anderen Fabrikherren selbständige Schulen (Fabrikschulen, s. d.) errichten (§ 60 des Reichs-V.-Sch.-G.).

Was die Erhaltung der Volksschulen in Österreich anbelangt, so haben in erster Linie die Ortsgemeinden für die notwendigen Schulen zu sorgen (§ 62 des Reichs-V.-Sch.-G.). Der Landesgesetzgebung blieb es anheimgestellt zu bestimmen, ob daran die Bezirke teilzunehmen haben und ob zur Deckung des Dotationsaufwandes für die Volksschulen eigene Bezirks- und Landesfonds zu bilden seien. Damals gingen auch die früher bestandenen Normalschulfonds aus der Verwaltung des Staates in jenen der Länder über, wobei jenen Ländern, die bisher einen Staatszuschuß erhalten hatten, ein solcher auch weiterhin garantiert wurde (§§ 62 bis 66 des Reichs-V.-Sch.-G.). In Böhmen, Krain, Mähren und Steiermark wird der Aufwand für die Volksschulen unter Aufrechthaltung zu Recht bestehender Verbindlichkeiten dritter Personen, Korporationen, Fonds und Stiftungen teils von der Schulgemeinde, teils vom Schulbezirke, teils aus Landesmitteln gedeckt. Unter „Schulgemeinde" wird nicht überall dasselbe verstanden. In der Bukowina und in Kärnten wird die Schulgemeinde von der Gesamtheit der zu einer Schule eingeschulten Gemeindeglieder gebildet, die für die Kosten der Schule aufzukommen haben, während in allen übrigen Kronländern nicht die Besitzer und Bewohner der einzelnen, zu einer Schule eingeschulten, den Schulsprengel bildenden Realitäten, sondern sämtliche Ortsgemeinden (politische Gemeinden), deren Gebiet ganz oder teilweise zu einer Schule eingeschult ist, die Schulgemeinde bilden. Diese Ortsgemeinden sind die zur Tragung der Schullasten zunächst bestimmten Konkurrenten, wobei im Falle der teilweisen Einschulung eines Gemeindegebietes nur die Höhe der in dem eingeschulten Teile vorgeschriebenen direkten Steuer der Bemessung der Konkurrenzquote zu Grunde gelegt wird (Verw.-Ger.-Entsch. vom 7. Juni 1894, 10. Februar 1900). Die Schulgemeinde hat für den sachlichen Aufwand der Schule aufzukommen. Es obliegt ihr die Herstellung und Erhaltung der Gebäude, die Miete, Beheizung, Beleuchtung und Reinigung der Schullokalitäten, die Beschaffung der Wohnungen für den Leiter der Schule und derjenigen Wirtschaftsräume, welche für eine mit Grundstücken dotierte Lehrerstelle erforderlich sind, die Herstellung und Erhaltung der Schulgärten und Turnplätze, der Anlagen für landwirtschaftliche Versuchszwecke, die Anschaffung und Erhaltung der Schuleinrichtung und der sonstigen zum Unterricht erforderlichen Verbrauchsgegenstände sowie die Deckung des bei der Verwaltung dieser Angelegenheiten entstehenden Geschäfts- und Nebenaufwandes. Die Geschäfte der Schulgemeinde besorgt die Ortsschulbehörde, der Ortsschulrat, dessen Gebarung sowie die Erfüllung der der Schulgemeinde obliegenden Verpflichtungen von der Bezirksschulbehörde, dem Bezirksschulrate, überwacht wird. Unterläßt oder verweigert eine Gemeinde deren Erfüllung, so trifft der Bezirksschulrat auf Kosten und Gefahr der Gemeinde Abhilfe. Die Feststellung der bei den Schulen fortbestehenden Leistungen einzelner Personen

Korporationen, Fonde und Stiftungen steht dem Bezirksschulrate zu. Das Schulpatronat (s. d.) hat fast überall aufgehört. Geschenke und Legate, welche der Schulgemeinde zugewendet werden, werden kapitalisiert und nur die Zinsen verwendet. Reichen die der Schulgemeinde auf diese Art zufließenden Beiträge nicht aus, um den Aufwand zu decken, so muß der Abgang von der Schulgemeinde aufgebracht werden, zu welchem Zwecke der Ortsschulrat rechtzeitig den Voranschlag (Präliminare) des Bedarfes für das nächstfolgende Jahr, mit den erforderlichen Nachweisungen und Erläuterungen versehen, an die Gemeindevertretung leitet. Besteht die Schulgemeinde aus mehreren Ortsgemeinden oder Teilen von solchen, so hat der Ortsschulrat den zu deckenden Abgang nach Verhältnis der Gesamtleistung an direkten Steuern mit Staatszuschlägen zu repartieren und den Voranschlag samt der Repartition den ganz oder teilweise eingeschulten Gemeinden zur Einsicht mitzuteilen, welche ihre Beiträge in vierteljährigen Vorausraten dem Ortsschulrate abzuführen haben. Streitigkeiten zwischen dem Ortsschulrate und den Gemeindevertretungen werden durch die höheren Schulbehörden (Bezirks- und Landesschulrat) entschieden. — Der Schulbezirk, der gewöhnlich mehrere Schulgemeinden umfaßt und nicht immer mit dem politischen Verwaltungsbezirk übereinstimmt, bestreitet in den genannten Ländern die Bezüge des Lehrpersonals, die Dotation für die Bezirkslehrerbibliothek, die Kosten der Abhaltung der Bezirkslehrerkonferenzen einschließlich der den Mitgliedern zu gewährenden Reisekostenentschädigung und die Reisekostenentschädigungen und Taggelder für die Abgeordneten der Bezirkslehrerkonferenzen zu den Landeslehrerkonferenzen (Persönlicher Aufwand). In Böhmen bestreitet der Schulbezirk auch die Dotationen der Schülerbibliotheken an den einzelnen Volksschulen und der Lehrmittel für diese und in Mähren die Übersiedlungskosten der Lehrer bei nicht strafweiser Versetzung aus Dienstesrücksichten. Dort, wo noch ein Schulgeld eingehoben wird, fließt es in die Schulbezirkskasse (-Fond). Es beträgt 8 bis 24 Heller wöchentlich für jedes schulbesuchende Kind und wird von der Gemeinde eingehoben. Reichen die Einkünfte des Schulbezirkes nicht aus, um die Auslagen des Bezirkes zu bestreiten, so kann zur Deckung des Abganges eine Umlage auf die Gesamtleistung an direkten Steuern ausgeschrieben werden. Übersteigt diese Umlage einen festgesetzten Prozentsatz, so erfolgt die Deckung des Mehrbedarfes aus Landesmitteln. Der Landtag sorgt für die Erfüllung der dem Lande bezüglich des Schulwesens obliegenden Verpflichtungen und beschließt auf Grund der von den Bezirksschulräten gelieferten und vom Landesschulrate geprüften Detailpräliminarien über die Aufbringung der hiezu erforderlichen Mittel. Gewöhnlich wird ein spezieller Landesschulfonds gebildet. Die zur Bedeckung des ordentlichen (wiederkehrenden) Aufwandes den Schulbezirken aus Landesmitteln zu leistenden Beitragsquoten werden vom Landesschulrate ermittelt und vom Landesausschusse in monatlichen Vorausraten flüssig gemacht. Über die Verteilung der vom Landtage zur Bestreitung des außerordentlichen Aufwandes für die Volksschulen bewilligten Dotation entscheidet der Landesausschuß über Antrag des Landesschulrates. Dazu gehören Subventionen und unverzinsliche Vorschüsse. Letztere werden namentlich jenen Schulgemeinden gewährt, welche die Kosten eines notwendigen Schulbaues ohne empfindlichen Nachteil für einen geregelten Gemeindehaushalt nicht aufzubringen vermögen. Die einer einzelnen Schulgemeinde erteilten Beiträge dürfen in Böhmen 40.000 Kronen nicht überschreiten. Gemeinden, welche für sich einen eigenen Schulbezirk bilden, haben keinen Anspruch auf eine Beitragsleistung aus Landesmitteln und müssen die Auslagen sowohl für den ordentlichen als außerordentlichen Aufwand allein bestreiten. — In der Bukowina, in Dalmatien, Galizien, Istrien, Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg und Schlesien teilen sich nur die Schulgemeinden und das Land in die Bedeckung des Aufwandes für die Volksschulen, und zwar haben erstere den sachlichen und letzteres den persönlichen Aufwand zu decken, während in Görz und Gradiska der Schulbezirk und in Tirol und Vorarlberg die Schulgemeinden allein für den sachlichen und persönlichen Aufwand aufzukommen haben. In Dalmatien und Salzburg haben aber die Schulgemeinden nur die Schul-

lokalitäten und die Wohnung für den Schulleiter beizustellen und dem Lande, das alle übrigen Auslagen deckt, einen Beitrag in barem Gelde zu leisten. In Niederösterreich und Schlesien werden die Fabriksbesitzer in folgender Weise zur Deckung der Schullasten herangezogen. Wenn durch den Zuwachs der schulpflichtigen Kinder der in Fabriken, Hütten- und Bergwerksbetrieben sowie etwaigen großen gewerblichen Unternehmungen beschäftigten, in einer Gemeinde wohnenden nicht steuerpflichtigen Arbeiter oder sonstigen Bediensteten die Erweiterung der bestehenden oder die Errichtung einer neuen Volksschule notwendig wird, so sind diese Betriebe, falls sie in der betreffenden Gemeinde keine oder nicht wenigstens ein Zwanzigstel der Gesamtsteuerleistung betragende umlagepflichtige, Steuer bezahlen, verpflichtet, für das Bau- und sachliche Bedürfnis der Schule Beiträge nach Maßgabe der Anzahl jener Kinder zu leisten, und zwar wenn die Anzahl derselben ein Fünftel, ein Viertel, ein Drittel, die Hälfte oder drei Viertel der Gesamtzahl der Schüler beträgt, ein Zehntel, bezw. ein Sechstel, ein Fünftel, ein Drittel, drei Viertel des wirklichen Aufwandes. Entrichtet die Unternehmung in der betreffenden Gemeinde eine direkte, der Gemeindeumlage unterliegende Steuer von wenigstens ein Zwanzigstel der Gesamtsteuerleistung der Gemeinde, so hat die Unternehmung nebst der Umlage noch überdies die Hälfte des obigen Beitrages als Zuschlag für die gedachten sachlichen Erfordernisse zu entrichten. Von dieser Verpflichtung sind diejenigen Unternehmungen befreit, welche in der betreffenden Gemeinde eine Privatschule für die Kinder ihrer Arbeiter auf eigene Rechnung erhalten. Befinden sich in der Gemeinde oder in den Nachbargemeinden mehrere nach dem Vorangegangenen konkurrenzpflichtige Unternehmungen oder Appertinenzien derselben, so haben diese nach Verhältnis der Kopfzahl der Kinder der zur Zeit der Schulerweiterung oder Neueinrichtung bei derselben beschäftigten Arbeiter und sonstigen Bediensteten beizutragen. — Was die Bürgerschulen anbelangt, so besagt § 61 des Reichsvolksschulgesetzes, daß die Landesgesetzgebung festzusetzen habe, wo und mit welchen Mitteln solche zu errichten sind. Die Schulerrichtungsgesetze der einzelnen Länder bestimmen demnach, daß in jedem politischen Verwaltungsbezirke womöglich eine Bürgerschule zu errichten ist. Ort und Zeit der Errichtung werden von der Landesschulbehörde im Einvernehmen mit dem Landesausschusse bestimmt und die Erhaltung erfolgt in gleicher Weise wie die der Volksschulen. — Die mit den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten verbundenen Übungsschulen werden vom Staate erhalten.

Deutschland besitzt kein allgemeines Reichsvolksschulgesetz. In Preußen sind für die Errichtung und Erhaltung der Volksschulen die §§ 34 bis 36 des Allgemeinen Landrechtes (Teil II, Titel 12) vom Jahre 1794, die Artikel 20 und 25 der Verfassungsurkunde vom 31. Jänner 1850 und das Gesetz vom 21. Mai 1887 maßgebend. Artikel 20 ordnet an, daß für die Bildung der Jugend durch öffentliche Schulen genügend gesorgt werden soll, und § 1 des Gesetzes vom 21. Mai 1887 besagt, daß unter Volksschule jene öffentliche Einrichtung zu verstehen sei, die zur Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht dient. Es gibt in Deutschland vorzüglich Gemeindeschulen (Kommunalschulen) und Sozietätsschulen (Kirchen- oder Konfessionsschulen). Auf dem Lande und in kleineren Städten herrscht die Form der Sozietätsschule vor. Aber auch die Gemeindeschulen sind nicht durchwegs paritätisch, das heißt für verschiedene, gleichberechtigte Konfessionen eingerichtet, sondern es haben die weitaus meisten Städte (Berlin. Breslau u. s. w.) auch nach dem Übergang des Schulwesens in die städtische Verwaltung sich für die Beibehaltung des konfessionellen Charakters entschieden. In den Städten herrschen die mehrklassigen, auf dem Lande die einklassigen Schulsysteme vor. Für die ländlichen Verhältnisse wird auch wegen der Abkürzung weiter Schulwege stets die Errichtung neuer einklassiger Schulen der Erweiterung schon bestehender Schulen in mehrklassige Systeme der Vorzug gegeben. Im östlichen Deutschland bestehen noch ziemlich häufig die sogenannten Doppelschulsysteme, das sind Schulen, deren je zwei von einem Lehrer versehen werden. Bestehen beide in einem Orte, so heißt die eine die Haupt- und die andere die Filialschule (Tochter-

schule). Liegt die eine Schule in einem anderen Orte, so heißt sie Laufschule (Exkurrendostation). Man geht daran, diese durch Errichtung selbständiger Schulen soweit als möglich zu beseitigen. Über die Gründung neuer Schulstellen, über Einschulungen, Bildung der örtlichen Schulbezirke (Schulsprengel) und Gründung neuer Schulbezirke sowie über Klassenbildung und sonstige äußere Einrichtungen der Schule entscheidet die Regierung. Die Mittel zur Errichtung, Unterhaltung und Erweiterung der öffentlichen Schulen werden von den Gemeinden und im Falle des nachgewiesenen Unvermögens ergänzungsweise vom Staate aufgebracht. Der Begriff Schule umfaßt die Gesamtanstalt, welche dazu bestimmt ist, innerhalb des örtlichen Schulbezirkes der allgemeinen Schulpflicht zu dienen, mithin nicht nur die zur Erteilung des Unterrichts, sondern auch zur Befriedigung des Wohnungs- und Wirtschaftsbedürfnisses dienenden Räume. Die bauliche Unterhaltung (Neubauten und Ausbesserungen) von bloßen Schulhäusern, das heißt der nicht mit einer Küsterwohnung verbundenen Schulhäuser sowie der dazu gehörigen Wirtschaftsgebäude und der sonstigen notwendigen Zugehörungen (Brunnen, Aborte, Keller, Öfen) ist eine gemeine Last der Schulgemeinde (Schulsozietät). Die Schulgemeinde oder Schulsozietät, die nach außen durch den Schulvorstand vertreten wird, ist der Inbegriff der einer öffentlichen Schule vom Staate zugewiesenen Hausväter ohne Unterschied, das heißt aller Einwohner, welche eine Besitzung oder Nahrung haben. Das Wort „Besitzung“ weist auf den Ertrag der dem Hausvater gehörigen Grundstücke und das Wort „Nahrung“ auf das Einkommen des Hausvaters. Die Leistungen zur Schulunterhaltungslast — abgesehen vom Schulgelde — werden nach Maßgabe der Klassen-, Grund-, Gebäude- und Einkommensteuer, geeignetenfalls auch der Gewerbesteuer aufgebracht, damit von vornherein das Verhältnis des Besitz- und Nährstandes der Schulgemeinde-Mitglieder entsprechende Berücksichtigung findet (Ministerial-Erlaß vom 9. Dezember 1879). Geistliche und Lehrer können zur Schulunterhaltung, insbesondere auch zu den Schulbaukosten herangezogen werden, weil sie Hausväter der Schulgemeinde sind. Wenn der Gehalt der Lehrer aber dadurch eine merkliche Verkürzung erlitte, so muß die Schulaufsichtsbehörde die Erhöhung des Diensteinkommens derselben veranlassen. Obliegt aber einer bürgerlichen (politischen) Gemeinde die Unterhaltung der Schule, so sind Geistliche und Lehrer von den Beiträgen zu den Schulerhaltungskosten befreit. Bei Neubauten und Reparaturen der Schulgemeinde müssen die Magistrate in den Städten und die Gutsherrschaften auf dem Lande die auf dem Kämmereieigentum oder auf dem Gute, wo die Schule sich befindet, gewachsenen oder gewonnenen Rohmaterialien, soweit dieselben über die eigenen Wirtschaftsbedürfnisse des Gutsherrn vorhanden sind, unentgeltlich verabfolgen. Die Gutsherrschaft hat jedoch nur die Materialien anzuweisen, nicht aber die Kosten für die Bearbeitung zu tragen noch einen Platz zur Lagerung beizustellen. Sie hat auch nicht für die Baubeiträge der zahlungsunfähigen Dominikal-Einsassen aufzukommen, sondern es müssen solche Ausfälle auf die zahlungsfähigen Hausväter verteilt werden. Die Gutsherrschaft tritt auch nicht durch den Erwerb bäuerlicher Grundstücke in die Verpflichtung der Vorbesitzer der Schule gegenüber ein, ausgenommen es haftet diese Verpflichtung an Grund und Boden. Die Verpflichtung der Gutsherrschaft erstreckt sich auch nur auf den Bau und nicht auf die innere Einrichtung und Ausstattung (Ministerialerlaß vom 1. Jänner 1861, 21. Juli 1867). Handelt es sich um die Gründung einer neuen Schulstelle oder um die Erweiterung einer bestehenden Schule, wozu eine Staatshilfe gewährt werden soll, so müssen vorher folgende Fragen erörtert sein: 1. Welche Ortschaften gehören zu der von der neuen Organisation berührten Schule und in welcher Entfernung von derselben liegen sie? 2. Wieviel Kinder besuchen die Schule insgesamt und aus jeder der einzelnen Ortschaften? 3. Walten wesentliche Verschiedenheiten in den Schulwegen für die Kinder der einzelnen Ortschaften ob wegen der Aus- und Abbauten? 4. Wie viele Kinder aus den einzelnen Ortschaften sind evangelisch, katholisch, jüdisch? Inwieweit gehören diese einer ansässigen oder fluktuierenden Arbeiterbevölkerung an? 5. Lassen sich die vorhandenen Übelstände durch Ausschulungen zu benachbarten Schulen be-

seitigen? 6. Ist die Erweiterung der vorhandenen oder die Gründung einer neuen Schule, eventuell unter anderweitiger Abgrenzung des Schulbezirkes vorzuziehen? Empfiehlt sich die Abzweigung eines Teiles des Schulverbandes unter Zusammenlegung mit Teilen benachbarter Verbände? 7. Wohin gehen die Wünsche der Beteiligten? 8. Welches ist *a*) der hauptsächlichste Erwerbszweig der beteiligten Hausväter; *b*) wie sind diese zur Grund-, Gebäude- und Klassensteuer veranlagt; *c*) wie hoch beziffern sich die an die Kirche, an die Schule, an die politische Gemeinde oder Gutsherrschaft jährlich zu entrichtenden Abgaben; *d*) mit welchem Prozentsatz der jährlichen direkten Steuern sind diese zu den unter *c*) bezeichneten Abgaben herbeigezogen? 9. Welche Einrichtung wird vorgeschlagen und welche Staatsbeihilfe erfordert die neue Einrichtung? (Ministerialerlaß vom 15. August 1890). Nachdem die Schulaufsichtsbehörde ihre Anforderungen wegen Errichtung einer neuen oder Erweiterung einer bestehenden Schule gestellt hat, das Bedürfnis der Schule ausgewiesen, die Leistungsfähigkeit der Schulgemeinde erhoben und über Antrag der Regierung vom Ministerium eine Staatsbeihilfe bewilligt oder in Aussicht gestellt wurde, so haben die zur Unterhaltung der Schule Verpflichteten (Gemeinden, Gutsbezirke, Schulgemeinden, Schulsozietäten, Schulkommunen u. s. w. und dritte, statt derselben oder neben denselben Verpflichtete) das Einverständnis zu pflegen, in welcher Weise den gestellten Anforderungen durch neue oder erhöhte Leistungen zu entsprechen ist. Kommt ein Einverständnis nicht zu stande, so muß das Feststellungsverfahren eingeleitet werden. Dieses besteht darin, daß bei Landschulen der Kreisausschuß (Kreisschulkommission), bei Stadtschulen der Bezirksausschuß (Gemeindevertretung) Beschluß faßt, in welcher Weise die zur Schulunterhaltung Verpflichteten der gestellten Anforderung durch neue oder erhöhte Leistungen nachzukommen haben (§ 2 des Gesetzes vom 21. Mai 1887, Ministerialerlaß vom 9. Oktober 1895). Die Staatsbeihilfe besteht gewöhnlich in einem jährlichen Beitrage zu dem Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen und soweit er hiezu nicht erforderlich ist, zur Deckung der Kosten für die anderen Bedürfnisse des Schulverbandes. Der Beitrag wird so berechnet, daß für die Stelle eines alleinstehenden oder ersten Lehrers 500 Mark, eines anderen Lehrers 300 Mark und einer Lehrerin 150 Mark jährlich gezahlt werden. Dieser Staatsbeitrag wird bis zur Höchstzahl von 25 Schulstellen für jede politische Gemeinde gewährt. (§ 27 des Gesetzes vom 3. März 1897, betreffend das Diensteinkommen der Lehrer.) Jede Schulgemeinde führt eine Schulkasse, welche ein vom Schulvorstand aus der Zahl seiner Mitglieder gewählter Rendant verwaltet, dessen Wahl der Bestätigung des Landrates bedarf. Zur Schulkasse werden vereinnahmt: *a*) das Schulgeld, wo ein solches eingehoben wird, *b*) die zur Besoldung der Lehrer gezahlten Beiträge des Staates, der Mitglieder der Schulgemeinde und des Gutsherrn, *c*) die Schulversäumnisstrafgelder und die Mitgliederbeiträge zur Beschaffung von Lehr- und Lernmitteln, *d*) die zur Deckung der Heizungskosten und sonstigen Schulbedürfnisse erhobenen Beiträge, *e*) die Beiträge für Schulbauten und Reparaturen, *f*) sonstige Geldeinnahmen der Schulgemeinde nach Anweisung des Schulvorstandes. Die Erhebung der von den Mitgliedern (Hausvätern) der Schulgemeinde zu entrichtenden Beiträge (*b*, *d*, *e*) erfolgt auf Grund einer Hebeliste (Heberolle, Repartitionsausweis), welche der Schulvorstand aufzustellen hat. Die Liste muß aber vor der Vollstreckbarkeitserklärung 14 Tage öffentlich aufgelegen haben. Die Verwaltung der Schulkasse steht unter der speziellen Aufsicht des Schulvorstandes und des Ortsschulinspektors. Der Schulkassenverwaltung muß ein Haushaltungsanschlag (Präliminare) zu Grunde gelegt werden (Ministerialerlaß vom 12. Mai 1894). Wird ein Schulbau in absehbarer Zeit erforderlich, so kann die Schulaufsichtsbehörde die Ansammlung eines Schulbaufonds anordnen. Aus der Schulkasse werden bezahlt: *a*) die im baren Gelde bestehenden Lehrerbesoldungen nach Maßgabe des Genußzettels, bezw. des Etats (Liste der Einnahmen und Ausgaben), *b*) die Geldbeiträge zur Beschaffung der Lehr- und Lernmittel sowie zur Bestreitung der Heizungskosten und sonstiger Schulbedürfnisse, *c*) die Geldbeiträge zur Deckung der Kosten von Schulbauten und Reparaturen, *d*) sonstige Ausgaben der Schulgemeinde. Wer eine

Privat-Erziehungs- oder Pensionsanstalt errichten will, muß nach dem allgemeinen Landrecht bei der Ortsschulbehörde seine Tüchtigkeit zu diesem Geschäfte nachweisen und den Erziehungs- und Unterrichtsplan zur Genehmigung vorlegen. Neben- oder Winkelschulen dürfen ohne besondere Erlaubnis nicht geduldet werden. Weiter bestimmt die Instruktion zur Kabinettsorder vom 10. Juni 1874, daß Privatschulen und Privaterziehungsanstalten nur an solchen Orten gestattet werden sollen, wo für den Unterricht der schulpflichtigen Jugend durch öffentliche Schulen nicht ausreichend gesorgt ist. — Die Gewerbeordnung vom 1. Juli 1883 verbietet die Verwendung von Kindern zur Fabrikarbeit vor zurückgelegtem 12. und gestattet diese vom 12. bis 14. Lebensjahre an für sechs Tagesstunden nur dann, wenn daneben den jugendlichen Arbeitern Gelegenheit zu einem dreistündigen Unterricht geboten wird. Kann dies ohne Störung in der öffentlichen Schule nicht geschehen, worüber die Schulaufsichtsbehörde entscheidet, so müssen von den Fabriksbesitzern eigene Fabrikschulen (s. d.) errichtet und erhalten werden. — In Baden, Bayern, Elsaß-Lothringen, Hessen, den Thüringischen Staaten und in Württemberg haben die Gemeinden den sachlichen Aufwand für die Volksschulen allein zu decken, während sie zur Bestreitung des persönlichen Aufwandes und zu den Schulbaukosten Staatsbeiträge erhalten. In Sachsen sorgen die Städte und die Gemeinden allein für die Stadt- und Gemeindeschulen und der Staat für die Staatsschulen. In Hamburg, Bremen und Lübeck trägt der Staat die Gesamtkosten der Stadtschulen; für die Landschulen gewährt er den Gemeinden Zuschüsse. In Belgien tragen Gemeinde, Provinz und Staat zur Deckung der Schullasten bei, in der Schweiz die Kantone, welche Beiträge vom Bund erhalten, in Norwegen die Harde, Fabriken, Betriebe und die Schulkreise. In Dänemark, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Italien, Schweden und Ungarn tragen die Gemeinden und der Staat die Schullast.

Literatur: Altenburg C., Verordnungen, Breslau 1890. — Bock E., Schulkunde, Breslau 1884. — Burckhard und Heidlmair, Volksschulgesetze, Wien 1904. — Fritsch Benno, Dr., und Hartig Leopold, Dr., Graf, Judikate in Sachen des Kultus, des Unterrichts und der Stiftungen, Wien 1902. — Helfert J. A., Freiherr von, Die Gründung der österr. Volksschule, Prag 1860. — System der österr. Volksschule, Prag 1861. — Hofmann Th., Handbuch für Lehrer, Leipzig 1903. — Metz J., Kurzer Abriß der Gesetze und allgemeinen Verfügungen, Köslin 1901. — Sander F., Lexikon der Pädagogik, Breslau 1889. — Schultze K., Volksschulkunde, Gotha 1893. — Sperber E., Die allgemeinen Bestimmungen, Breslau 1901. — Wehmer R., Dr., Handbuch der Schulhygiene, Wien 1904.

Steyr. *A. Rolleder.*

Erste Hilfe bei Unglücksfällen. Mehr als hinsichtlich der Hilfeleistung selbst kann der Laie hinsichtlich der Hintanhaltung von Unglücksfällen tun; sie bewahrt das Kind sicherer vor manchem schweren Schaden als die geschickteste Hilfeleistung mitunter selbst seitens des sofort herbeigerufenen Arztes, wenn einmal ein Unfall wirklich eingetreten ist. Darum wollen wir zunächst über die Verhütung von Unglücksfällen sprechen, deren Zahl allerdings so groß ist, daß nur die häufigsten Anlässe erwähnt werden sollen.

Das neugeborene Kind läuft bisweilen Gefahr zu verbluten infolge flüchtigen Abbindens der Nabelschnur, wenn sich z. B. unmittelbar nach dem Geburtsakt bei der Wöchnerin unerwartete Erscheinungen (Krämpfe, Blutungen) einstellen, welche die Aufmerksamkeit der Anwesenden ganz in Anspruch nehmen. Ganz kleine Kinder ersticken mitunter oder werden erdrückt, wenn sie Erwachsene zu sich ins Bett nehmen. Verschlafene Personen eignen sich ebenso wenig zur Pflege eines kleinen Kindes wie geschossene. Wie viele Menschen tragen zeitlebens ein trauriges Erinnerungszeichen (Rückgratsverkrümmungen, Bein- und Armdeformationen, Augenverletzungen u. s. f.) an mangelhaft geübte Aufsicht, Vorsicht und Umsicht mit sich herum! Kleine Kinder sollen nie allein gelassen werden. Wie leicht fallen sie vom Tisch oder Kanapee, aus Wagen und Bett, in Brunnen, Gruben, Tröge u. dgl.! Wer mit kleinen Kindern zu tun hat, muß wissen, wie er sie zu füh-

ren, heben und zu tragen hat; unüberlegte Spässe, wie Kitzeln, Augen von rückwärts zuhalten, um dann raten zu lassen, beim Kopf in die Höhe heben, ins Ohr schreien, Sessel wegziehen, ein Bein stellen u. dgl. haben zu unterbleiben.

Alles, wodurch sich das Kind verletzen könnte, ist von ihm so fernzuhalten, daß es auch, wenn es schon laufen und klettern kann, solcher Dinge nicht habhaft werden kann. „Messer, Schere, Gabel, Licht paßt für kleine Kinder nicht,“ aber auch manches andere, wie Näh-, Steck-, Strick- und Häkelnadeln, Glas-, Porzellan- und andere zerbrechliche Gegenstände, Küchengerätschaften, wie Wiege- und Hackmesser, Hakken, Fleischhack- und Semmelreibmaschinen, ferner Sicheln, Sensen, Häcksel-, Schneid-, Dresch- und Putzmaschinen. Auch auf die Beschaffenheit des Spielzeuges ist zu achten, daß es keine rissigen Ränder habe oder mit giftigen Farben bemalt sei, zumal Kinder die Gewohnheit haben, alles in den Mund zu stecken. Aus letzterem Grunde gebe man den Kindern auch keine Bohnen, Erbsen, Knöpfe, Spielmarken, Münzen u. dgl. zum Spielen. Leicht schieben sie solche Gegenstände in die Nase oder stecken sie ins Ohr. Spielzeug wie Bolzen, Pfeile und Flobertpistolen haben schon viel Unheil gestiftet, andere nicht entsprechend versorgte Schußwaffen auch unter älteren Kindern und bei Erwachsenen „Spiele nicht mit Schießgewehren . . . . . !“ Kinder bedürfen auch der Aufsicht zum Schutze gegen Tiere im Hause (Schweine, Hunde, Katzen, Ratten, gezähmte Eichhörnchen, Frettchen u. s. f.) und im Freien (Schlangen, Ameisen u. dgl.). Wie viele Unfälle durch Erstickung, Brand, Fenstersturz, Verbrühung u. s. f. sind zu verzeichnen, die alle verursacht sind durch mangelnde Aufsicht oder Vorsicht! Strenge Ordnung vermag gleichfalls viel Unglück zu verhindern. Jedes Fläschchen und jedes Paket soll die richtige, deutliche Aufschrift tragen, die vor jeder Verwendung des Inhalts mit Aufmerksamkeit gelesen werden muß.

Genäschigkeit mußte schon häufig bitter gebüßt werden; durch Genuß heißer Speisen können schwere Magenleiden, selbst der Tod herbeigeführt werden. An zu großen Bissen sind schon viele erstickt; das Verschlucken von Gräten, Knochenteilen (z. B. beim Aussaugen von Röhrenknochen) und Obstkernen hat schon oft schwere Verletzungen hervorgerufen, zu Krankheiten (Blinddarmentzündung) und Tod geführt.

In den Schulräumen führen mitunter zu schweren Verletzungen das Ausspucken auf den Boden, das Wegwerfen von Kernen und Obstüberresten, das Ausschütten von Wasser, das Laufen auf den Gängen und über die Stiegen, wildes Umhertollen in den Pausen, endlich Mängel oder Schäden der Turngeräte. Auch jede Übertreibung ist hintanzuhalten, insbesondere beim Sportbetrieb (Radfahren, Fußball) und bei Märschen; das Baden nach starker Ermüdung und an Orten, an welchen man mit den Wasserverhältnissen nicht vertraut ist, ist zu widerraten (s. „Körperpflege des Schülers“).

Im allgemeinen werden Kinder wohlbewahrt bleiben, wenn man sie zu einer gewissen körperlichen und geistigen Selbständigkeit erzieht. Man führe sie nicht immer an der Hand, gewöhne sie an festen Griff und sicheren Schritt, Hindernisse (Steine, Stufen, Pflöcke, Drähte u. s. f.) selbst zu sehen, drohende Gefahren selbst zu bemerken und nie so zu erschrekken, daß sie die Besonnenheit verlieren. Ältere Kinder, die schon in der Hauswirtschaft verwendet werden oder sich zu schaffen machen, seien vor folgenden Unvorsichtigkeiten gewarnt: Man verwende Petroleum nicht beim Anlegen des Herdfeuers, noch gieße man es in einer brennenden Lampe nach; dieselbe Vorsicht beachte man beim Hantieren mit Spiritus! Benzindämpfe sind an einer Lichtquelle leicht entzündbar. Endlich werde schon in der Schule auf folgendes aufmerksam gemacht: In einem mit Leuchtgas erfüllten Raume zünde man kein Licht an! Keine geringe Gefahr birgt die Azetylenbeleuchtung bei Fahrzeugen, noch mehr aber in Wohnräumen und Gasthäusern auf dem Lande; auch auf die Gefahr des Kurzschlusses bei der elektrischen Beleuchtung (in Magazinen, Mühlen, Fabriken, Theatern) sei hingewiesen; vor Berührung der elektrischen Starkstromleitung wird ohnedies überall durch Anschlag nachdrücklichst gewarnt. Schußwaffen sind stets wohl zu verwahren und mit größter Vorsicht zu handhaben. Trinkwetten sind unvernünftig.

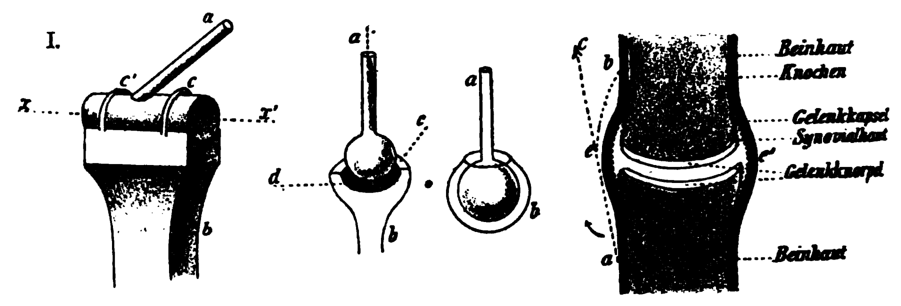
Kein geringes Unglück kann aber

auch heraufbeschworen werden, wenn sich Laien bei der ersten Hilfeleistung mit Sachen zu tun machen, für welche einzig und allein ein Arzt die Verantwortung übernehmen kann. Man hüte sich also als Laie vor irgend welchen Maßnahmen, über deren Erfolg man nicht ganz im klaren ist; dahin gehört vor allem anderen das Verabreichen von Medizinen und Hand- oder Eingriffe, welche ausschließlich dem Arzte zustehen. Auch der Transport von Kranken ist mit nicht geringer Verantwortung verbunden. Endlich möge jeder, der sich mit Kranken zu schaffen macht oder um sie herum zu sein hat, nie seine Ruhe verlieren. Nichts ist für den Kranken aufregender und damit auch schädlicher, als wenn er seine Umgebung die Fassung verlieren sieht.

Bevor wir zur Besprechung der einzelnen Verletzungen übergehen, seien noch einige allgemeine Maßnahmen vorausgeschickt. 1. Die Entkleidung, die bei vielen Verletzungen notwendig ist, hat in der Weise zu geschehen, daß zunächst die gesunde Körperseite der Kleider entledigt wird; ist nach der ersten Hilfeleistung eine Bekleidung wieder möglich, so erfolgt dieselbe in umgekehrter Reihenfolge. Festsitzende Schuhe (und eventuell auch andere Kleidungsstücke) müssen aufgeschnitten werden. 2. Die Lagerung des Verletzten hat in den meisten Fällen horizontal mit leichter Erhöhung des Kopfes zu erfolgen. Aber bei Blutungen ist das verletzte Glied hochzustellen; bei Lungenblutungen ist der Verletzte aufrecht zu setzen; bei Gehirnerschütterungen dagegen ist der Kopf — wie bei Ohnmachten überhaupt — tief zu lagern. Ertrinkende lege man nach ihrer Rettung über das Knie, mit dem Gesichte nach abwärts, und führe Schläge gegen den Rücken (Paul); Kinder, welche in Erstickungsgefahr geraten infolge Eindringens von Fremdkörpern in die Luftwege, stürze man in der Luft rasch um (Hanausek). 3. Der Transport des Verletzten erfolgt im Notfall, wenn keine zweite Hilfsperson zur Verfügung steht und der Transport keinen Aufschub verträgt, eventuell auf dem Rücken mit möglichster Unterstützung des verletzten Gliedes, sonst mittels Tragbahre, die improvisiert werden kann durch Stöcke, Schirme, Baumstämmchen, Latten (Leitern), die mittels Stricken (Riemen, Hosenträgern etc.) verbunden und mit Kleidungsstücken, Tüchern, Reisig, Gras, Moos u. dgl. ausgepolstert sind.

Und nun zu den Verletzungen selbst: *A)* Hinsichtlich der möglichen Lageveränderung der Knochen unterscheiden wir: *a)* Die Verstauchung, wenn die Gelenksflächen, welche nur vorübergehend aus ihrer natürlichen Lagerung gebracht wurden, vermöge des Muskel- und Bänderzuges alsbald von selbst in dieselbe zurückkehren. Die Verletzung selbst kann recht schmerzhaft und äußerlich durch blutunterlaufene Stellen erkennbar sein, doch zeigt der betroffene Körperteil keine Deformation; die Bewegungsmöglichkeit des Gelenkes ist dieselbe wie im gesunden Zustand, wenn auch mitunter von Schmerzen begleitet. Die erste Hilfe besteht in kalten Umschlägen und fester Lagerung des verletzten Körperteiles. *b)* Die Verrenkung; die Lageveränderung der Gelenksflächen ist eine dauernde und dedarf ärztlichen Eingriffes (Einrenken). Bis dahin zeigt der verletzte Körperteil Deformation, die durch Vergleich mit der normalen Lagerung (eventuell des paarigen Körperteiles) am leichtesten festgestellt werden kann, und eine wesentlich verminderte Bewegungsmöglichkeit. Die erste Hilfe ist die gleiche wie oben. Je flacher ein Gelenk ist, desto größer ist die Möglichkeit einer Verstauchung oder einer Verrenkung. Am leichtesten tritt die Verrenkung von Scharniergelenken (Ellbogen-, Knie-, Sprunggelenk) ein; auch die Verrenkung des Schultergelenkes, eines flachen Kugelgelenkes, ist nicht selten. (s. Abbildung I, 1—3). *c)* Knochenbruch. Wird der feste Zusammenhang eines Knochens durch äußere Einwirkung (Schlag, Stoß, Fall) aufgehoben, so entsteht ein Knochenbruch, den man, wenn hiebei keine Hautwunde entsteht, als einfachen, im entgegengesetzten Falle als komplizierten Knochenbruch bezeichnet. Äußere Erkennungszeichen sind Deformation (s. Abbildung II) und gesteigerte Bewegungsmöglichkeit. Mitunter vernimmt man auch das Reibegeräusch der entstandenen Bruchflächen. Längsknochen (wie die der Arme und der Beine) sind der Gefahr des Bruches am meisten ausgesetzt, insbesondere in der Nähe der Knochenenden, Verletzungen, die am schwierigsten als Brüche erkannt werden. Auch bei Knochenbrüchen beschränke sich die erste

Hilfe auf obige Maßnahmen. Muß aber ein Transport des Verletzten unbedingt stattfinden, bevor ein Arzt einzugreifen Gelegenheit hat, so achte man zunächst beim einfachen Knochenbruch darauf, daß nicht infolge von Unvorsichtigkeit die Knochensplitter durch die Haut dringen und so eine Hautwunde hervorrufen, beim komplizierten aber darauf, daß nicht eine Infektion der Wunde durch Unreinlichkeit — etwa des Verbandmaterials selbst — erfolge.



Künstliches Scharniergelenk. x x' Drehungsachse d. Welle, c c' Bänder zur Befestigung derselben, a Stiel daran, b Lage d. Welle. Fig. 1.

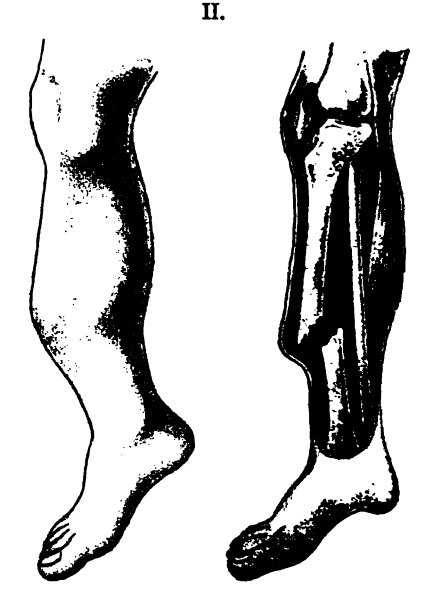
Künstliches Pfannengelenk. links freies Pfannengelenk, rechts Nußgelenk. Fig. 2.

Knochengelenk nach Gegenbauer. Die Punktlinien a e b c bezeichnen den Ansatz und die Bewegungsrichtung der Muskeln. Fig. 3.

(Nach T. F. Hanausek, Lehrbuch der Somatologie und Hygiene, 4. Aufl.)

Die erste Hilfeleistung hat dann in folgendem zu bestehen: 1. Eine etwa vorhandene Hautwunde ist in der weiter unten angegebenen Weise zu behandeln. 2. Die normale Lagerung des gebrochenen Knochens erfolgt durch gleichmäßig andauernden Zug beider Bruchteile, bis die Bruchflächen aneinander zu liegen kommen. Hierauf wird das verletzte Glied mit weichen Stoffen (Heu, Moos, Tüchern) umwickelt und die Bruchstelle fixiert durch Anlegung einer äußeren und einer inneren Schiene, die fest umwickelt wird. Als Schienen können verwendet werden Lineale, Brettchen, Schirme, Doppelstäbe, Gewehre, Schachteldeckel, Baumrinde, Schuhsohlen u. dgl., zum Umwickeln eignen sich Leinwandstreifen, Hosenträger, Leib-, Plaid-, Tornister-, Rucksackriemen, Stricke. Bei Beinbrüchen kann die Fixierung des verletzten Gliedes unterstützt werden durch feste Verbindung mit dem gesunden Gliede.

B) Eine Muskelzertrennung ist meist mit einer geringeren oder stärkeren Blutung verbunden (s. diese!). Hier sei nur erwähnt die nicht so ganz seltene Zerreißung der Sehne des Kniestreckmuskels, in welche die Kniescheibe eingewebt ist. Dieselbe schnellt in einem solchen Falle längs des Oberschenkels hinauf. Ferner sind hier zu nennen Leistenbrüche, welche z. B. durch plötzliches heftiges Ausatmen bei starker Körperanstrengung entstehen können. Man bringe den Verunglückten sofort in ruhige Horizontallage und rufe den Arzt. Ein Zurückdrücken des Bruches und die



(Nach T. F. Hanausek, Lehrbuch der Somatologie und Hygiene.)

Anlegung einer Bandage darf von Laien sozusagen nie riskiert werden.

Ferner sei hier des Verbrennens und des Erfrierens Erwähnung getan. Der Schmerz hieraus entstandener Wunden wird gelindert durch Umschläge mit ungesalzenem Fett (Schweinfett, Butter) oder mit Öl. Brennende Kleider trachte man zu ersticken (auf der Erde wälzen, in Tücher und Decken einschlagen!) brennende Fette (auf dem Herde, Petroleum) durch Sand oder Asche (nicht mit Wasser!) zu löschen.

C) Die mannigfachen Ursachen der Blutungen zu erörtern, ist hier nicht der Platz. Sie können ohne eine unmittelbar wirkende Ursache eintreten oder direkt mit einer inneren oder äußeren Verletzung in ursächlichem Zusammenhang stehen. Das einfachste rein mechanische Mittel zur Stillung einer Blutung ist zunächst das Zusammendrücken der Wundränder, dann aber das andauernde Zusammenpressen der der Ausflußstelle Blut zuführenden Ader. Zu die-

III.

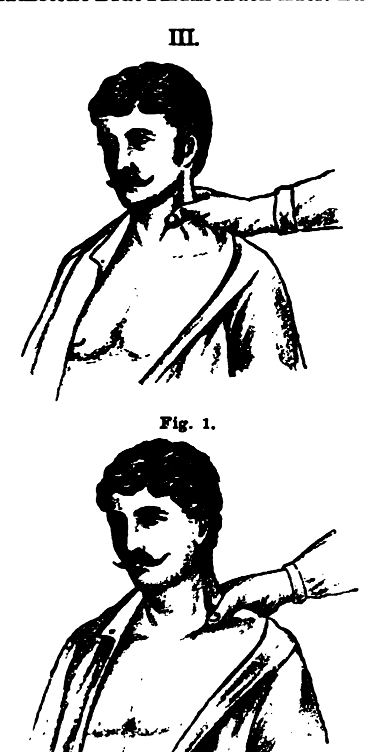


Fig. 1.

Fig. 2.



Fig. 3.

Fig. 4.

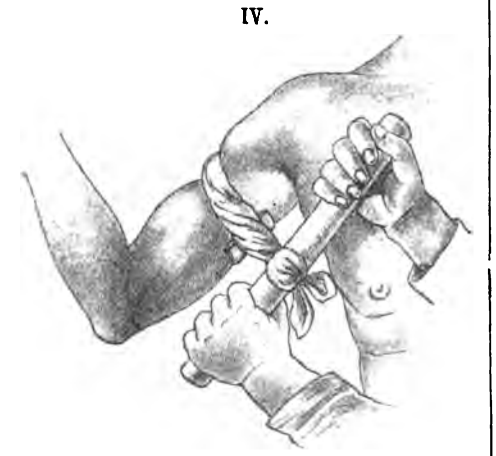
(Nach T. F. Hanausek, Lehrb. d. Somat. u. Hyg.)

sem Zwecke ist es notwendig, jene Stellen am menschlichen Körper zu kennen, an welchen eine solche Absperrung der Blutzirkulation erfolgen kann. Es ist da zunächst an folgendem Grundsatze festzuhalten: Tritt das Blut stoßweise aus einer Wunde, so handelt es sich um die Verletzung einer Arterie, d. h. einer Schlagader, die das Blut vom Herzen den einzelnen Organen zuführt. Eine Absperrung muß demnach in dem Verlaufe zwischen dem Herzen und der Wunde erfolgen. Die geeigneten Stellen werden, da der Verlauf der Schlagadern naturgemäß möglichst gesichert angeordnet ist, an der Innenseite der Körperteile zu suchen sein. Behufs dieser Absperrung des Blutkreislaufes kommen insbesondere folgende Stellen des Körpers in Betracht: Die Halspulsader (Druck gegen die Wirbelsäule), die Schlüsselbeinarterie, die Achsel-

höhlenschlagader, die Oberarmschlagader, die Aorta (Druck in der Unterleibgegend bis an die Wirbelsäule), die Oberschenkelschlagader, wo sie über den Schambeinast geht (s. Abbildung III. 1—4).

Fließt das Blut gleichmäßig und zeigt es eine dunkelrote Färbung, dann liegt eine Venenverletzung vor und die Absperrung der Blutzirkulation hat zwischen Wunde und Körperperipherie zu erfolgen. Der konstante Druck, der zur Hemmung der Blutzirkulation in dem verletzten Gliede

IV.



(Nach T. F. Hanausek, Lehrb. d. Somat. u. Hyg.)

führen soll, wird zunächst ausgeübt durch die Finger der Hand und dann fortgesetzt durch eine kräftige Umschnürung an einer der oben angegebenen Stellen mittels eines Tuches, Hosenträgers, Gummirohres, einer Schnur etc., oder man lege ein sogenanntes „Knebeltourniquet" an, wobei man den Knebel aber unterlegen muß, damit an dieser Stelle nicht eine Verletzung der Haut erfolge (s. Abbildung IV.). Endlich kann eine Blutstillung in gewissen Fällen auch durch die Knickung der Adern erzielt werden. Sie erfolgt durch kräftiges Beugen des Unterarmes, bezw. Unterschenkels gegen den Oberarm, bezw. Oberschenkel und Fixierung in dieser Lage. Bei starken Blutungen wird man erst, wenn die Stillung gelungen ist, an das Anlegen eines Verbandes gehen, der, von einem Laien ausgeführt, natürlich nur als Notverband aufgefaßt werden darf. Hat man zufällig das notwendige Verbandzeug zur Verfügung, so ist in folgender Weise vorzugehen. Besteht der begründete Verdacht einer Infektion der Wunde (durch Rost, Humuserde, Tinte, Farben u. ä.), so ist die Wunde zu reinigen mit reinem Wasser oder einer schwachen Lysollösung (nicht Arnikatinktur!) Dabei achte man darauf, daß man

V.



(Nach dem „Gesundheitsbüchlein").

nur mit reinen Fingern (Nägeln!) die Wunde berühre und verwende nur reines Verbandzeug (statt eines Schwammes Wundwatte, keine schmutzigen Taschentücher, alte Lappen od. dgl.). Blutgerinsel, welche die Wunde verschlossen haben, sind nicht zu entfernen; sie sind der natürlichste Pfropfen.

Hierauf bringe man die Wundränder möglichst aneinander und bedecke die Wunde mit mehrfach zusammengelegtem Jodoformgaze, darauf lege man ein Wattestück; dann schlage man ein Stück Billroth-Battist darüber und nun verbinde man die Wunde mit einer Kalikotbinde, deren Ende, entzweigerissen, eine Verknotung ermöglicht. Handelt es sich um eine Wunde der oberen Extremität, so kann letztere in die notwendige Ruhelage versetzt werden durch Einlegen in ein um den Hals gelegtes Tuch (s. Abbildung V, 1, 2). Steht kein Verbandzeug zur Verfügung, so bediene man sich reiner Taschentücher oder sonstiger Wäschestücke. Wie mannigfache Verwendung bei solchen Verletzungen das dreieckige sogenannte Esmarchsche Tuch finden kann, ist aus nebenstehenden Abbildungen ersichtlich (s. Abbildung VI, 1, 2).

Im übrigen seien hier speziell nur noch erwähnt Lungenblutungen, charakterisiert durch das Aushusten lichten, schaumigen Blutes (Hochlagerung s. oben) und Nasenbluten. Weit häufiger als von direkten Verletzungen rührt das Nasenbluten her von einer Überreizung der Nasenschleimhaut durch Katarrhe, von körperlicher oder geistiger Anstrengung und von ungeeigneter Diät (Genuß alkoholhältiger Getränke, heißer Speisen, Rauchen). Häufig stellt es sich aber in den Jahren der Entwicklung auch als eine Begleiterscheinung derselben ein.

Die Stillung des Nasenblutens erfolgt durch Entfernung beengender Kleidungsstücke, Hochlagerung des Kopfes (nicht vorn überbeugen!), kalte Umschläge auf den Nacken, Zusammenklemmen der Nasenflügel, Einführung von Eisstücken oder warmen Wassers bis zu 40°, Verstopfung mittels eines festgedrehten (nicht zu kleinen) Propfens aus Wundwatte (Tamponade). Angeschlossen sei hier die Besprechung jener Wunden, bei denen zwar eine geringe oder gar keine Blutung vorhanden ist, durch welche aber Gifte in den Blutkreislauf gelangen können. Dahin gehören vor allem Schlangen- und Hundebisse. Die erste Hilfeleistung besteht hier 1. in der Abschnürung des verletzten Körperteiles gegen den Rumpf zu, 2. in festem Streichen von der Abschnürung gegen die Wunde zu (eventuellem Aussaugen der Wunde, wenn man selbst im Munde keine Wunde hat), 3. in dem Ausbrennen (mit einer Nadel, Zigarre) oder Ätzen (mit Schwefel-, Salpeter- oder Karbolsäure, bei Schlangenbiß mit Salmiak), 4. in der Bekämpfung von drohender Herzschwäche durch Verabreichung von schwarzem Kaffee, Kognak u. dgl.

VI.



Fig. 1.

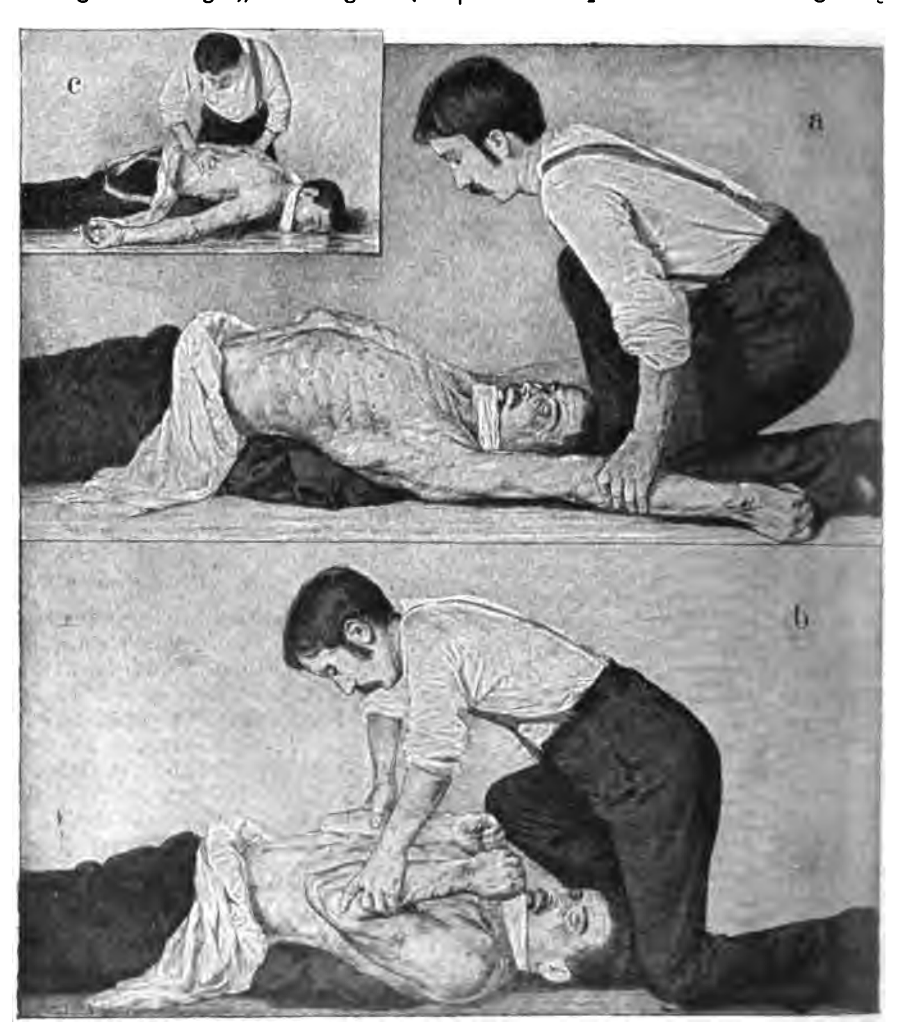
Fig. 2.

(Nach T. F. Hanausek, Lehrb. d. Somat. u. Hyg.)

D) Das Atmungssystem kann nachteilig beeinflußt werden durch einen Stoß oder Schlag gegen Hals, Brust oder Rücken, häufiger noch durch Eindringen fester, flüssiger oder gasförmiger Körper in die Luftwege. Von Atembehinderungen als spezifischen Krankheitserscheinungen (bei Influenza, Lungenentzündung, Mandelentzündung, Scharlach, Diphtheritis u. s. f.) ist hier nicht zu sprechen.

Tritt Erstickungsgefahr durch Eindringen eines festen Körpers in die Luftwege ein, so trachte man mittels des Fingers das Hindernis herauszubefördern oder durch Kitzeln des weichen Gaumens einen Brechreiz hervorzurufen, durch welchen der Fremdkörper ausgestoßen wird. Nützt auch dies nicht oder ist Gefahr im Verzuge, so führe man mehrere kräftige Schläge zwischen die Schulterblätter des Gefährdeten. Häufig wird Erstickungsgefahr hervorgerufen durch die Unart, während Bissen im Munde sind, zu trinken oder zu lachen und hiebei nicht durch die Nase, sondern durch den Mund einzuatmen, oder dieselben nicht genügend gekaut heißhungrig hinunterzuwürgen.

Hinsichtlich der Einatmung schädlicher Luftarten kommen hauptsächlich in Betracht Kohlenoxydgas (bei mangelhaften Heizungsvorrichtungen), Leuchtgas (bei



schadhaften Leitungen oder offen gelassenen Hähnen) und Kohlensäure (in Brunnen u. dgl.). Hier handelt es sich zunächst um eine ausgiebige Luftzufuhr, die eventuell durch Einleitung der **künstlichen Atmung** bewerkstelligt werden muß. Der Vorgang hiebei ist folgender: 1. Der Ohnmächtige wird horizontal gelegt mit Unterlegung eines Kissens oder eines zusammengerollten größeren Kleidungsstückes. 2. Die Zunge wird hervorgezogen und von einer Hilfsperson in dieser Lage festgehalten oder mit einem Tuche am Kinne festgebunden. 3. Es werden künstlich Bewegungen des Brustkorbes eingeleitet, welche denen bei der natürlichen Atmung entsprechen, und zwar hebt man, hinter dem Kopf des Ohnmächtigen knieend, die Arme desselben, die man am oberen Teil der Unterarme gefaßt hat, vorn hoch über

bis zur Hochhebhalte, dann führt man sie auf demselben Wege zurück und preßt sie gegen die Seiten des Brustkorbes. 4. Diese Bewegungen werden in dem Tempo der natürlichen Atmung durchgeführt, und zwar eventuell zwei bis drei Stunden ohne Unterbrechung fortgesetzt (s. Abbildung VII, a—c).

E) Starke Irritierungen des Nervensystems (Ohnmachten, Lähmungen) rufen hervor 1. Sonnenstich, wenn der Körper starker direkter Bestrahlung durch die Sonne ausgesetzt ist, 2. Hitzschlag bei Wärmestauung im Körper infolge verhinderter Hautatmung durch die mit Wasserdämpfen gesättigte Luft, 3. der Eintritt übermäßiger Lust- oder Unlustgefühle, 4. heftige Erschütterungen durch Fall, Stoß oder Schlag, 5. starke Reize durch Elektrizität. Die Hilfeleistung besteht in diesen Fällen im allgemeinen in bequemer horizontaler Lagerung des Verunglückten bei eventueller (s. o.) Tieflagerung des Kopfes. Im besonderen ist zu merken: ad 1. und 2. Ausgiebige äußere (und nach Erlangung des Bewußtseins auch innere) Abkühlung (mit Wasser); ad 3. Hintanhaltung plötzlichen Schreckens (durch Gespenstererscheinungen), übermäßiger Furcht (durch Verletzung des Schamgefühles, z. B. bei Züchtigung größerer Mädchen auf den bloßen Körper); ad 4. Gehirnerschütterungen äußern sich durch Sehstörungen, starken Brechreiz; ad 5. Der Verunglückte muß aus dem Stromkreis gebracht (isoliert) werden, wobei große Vorsicht geboten ist. Das Berühren des Betroffenen unmittelbar oder mittels guter Stromleiter (Metalle, feuchter Gegenstände) ist lebensgefährlich.

F) Die Verdauung wird häufig gestört durch Gifte, welche durch den Genuß gewisser Speisen und Getränke in den Körper eingeführt werden; dahin gehören rohe Milch, verdorbenes Fleisch (Würste, Fische, Schaltiere), rohes Gemüse, Schwämme, Konserven aller Art, Back- und Zuckerwerk, unreifes und überreifes Obst, giftige Früchte (Einbeere, Tollkirsche) und Wurzeln (Schierling), endlich alkoholhaltige Getränke, welch letztere auch das Nervensystem in schwere Mitleidenschaft ziehen ebenso wie das Tabakrauchen. Die erste Hilfeleistung besteht hier im allgemeinen in Erregung eines Brechreizes (durch Kitzeln des hinteren Gaumens), ferner in Veranlassung zum Ruhen und Fasten. Im übrigen kann hier nur noch auf folgendes aufmerksam gemacht werden: „Bei ätzend wirkenden Giften, wie Kali- oder Natronlauge oder Salmiakgeist darf Erbrechen nicht herbeigeführt werden; Gegenmittel sind in diesem Falle passende Säuren (Essig, Zitronensaft, Weinsteinsäure). Starke Säuren wie Schwefelsäure (Vitriol), Salpetersäure (Scheidewasser), Salzsäure (Salzgeist) werden durch Soda, gebrannte Magnesia oder auch durch etwas gestoßene Kreide mit Wasser unschädlich gemacht. Bei mineralischen Giften (z. B. Bleizucker, Quecksilbersalzen) sind Milch, Eiweiß oder schleimige ölige Gegenmittel anzuwenden; doch dürfen Öle oder Milch weder bei Grünspan- noch bei Phosphor- oder bei Arsenikvergiftungen gegeben werden". (S. Kohn.)

G) Zum Schlusse sei noch des Eindringens von Fremdkörpern in die Öffnungen des Körpers Erwähnung getan und hiebei im allgemeinen vor dem Versuche, dieselben durch Zuhilfenahme eines ungeeigneten Gegenstands (Federstiels, Häkelnadel, Zahnstochers, Bleistiftes) zu entfernen, gewarnt. — —

Zum Selbstgebrauche für eventuelle Fälle empfiehlt sich die Anschaffung einer Taschenapotheke, welche in verschiedener Ausstattung samt Gebrauchsanweisung in den meisten Droguerien und Apotheken erhältlich ist.

Nach Wehmer (Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene, S. 31) hat eine solche zu enthalten: „Chinin. muriat. oder Antipyrin. — Opium. — Doppeltkohlensaures Natron. — Bittersalz oder Abführtabletten oder -Pillen. — Chlorsaures Kali in entsprechender Verpackung mit der Bezeichnung „Feuergefährlich" oder ein anderes Gurgelsalz. — Ammoniak oder Mückenstifte. — Salmiakpastillen oder etwas Ähnliches. — Hoffmannstropfen. — Boroglyzerin. — Zinksalbe oder Salizyltalg oder 2% Ichthyollanolin oder Hamamelisalbe od. dgl. — Salizylstreupulver. — Dermatol oder Borsäure oder Xeroform od. dgl. — Konzentrierte Karbolsäure oder Sublimattabellen mit Giftangabe zur Herstellung antiseptischer Flüssigkeiten. — Hühneraugenpflaster. — Heftpflaster, Ichthyolpflaster. — Kollodium. — Verbandwatte in mehreren kleinen Paketen, mehrere Kalikobinden von verschiedener Größe; ferner eine Schere." (H. Krollick.)

Zur Erleichterung des ärztlichen Eingreifens sollten Schulen und andere öffentliche Anstalten über ein Sanitätszimmer verfügen, das, entsprechend ausgestattet, auch mit einem Rettungskasten folgenden Inhaltes (nach Dr. W. Feilchenfeld, Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, 1900, S. 88) versehen sein sollte.

20 *g* Ammoniak in Tropfflasche (mit großem Aufdruck des Inhalts), 20 *g* Schwefeläther in Tropfflasche (mit großem Aufdruck des Inhalts), 20 *g* ätherische Baldriantropfen (mit großem Aufdruck des Inhalts), 20 *g* Pfefferminztropfen (mit großem Aufdruck des Inhalts), 50 *g* Rohrzucker in einem Glase mit breitem Hals und Glasstöpsel, 20 *g* Eisenchloridlösung in dunkler eckiger Flasche mit Aufdruck, 100 *g* 10% Sublimatalkohol in dunkler, eckiger Flasche mit Aufdruck und Giftzeichen, 1 Tube Borvaseline, 10 Pakete mit 50 *g* steriler Verbandwatte, 500 *g* gewöhnliche Watte, 3 Pakete mit 1/4 *m* Silbergaze, 1 *m* Kautschukheftpflaster, 6 Mullbinden, 6 *cm* breit und 5 *m* lang, 6 Cambricbinden, 8 *cm* breit und 5 *m* lang, 2 Esmarchsche Tücher (dreieckige), 4 Blatt starke Pappe, 50 *cm* lang und 10 *cm* breit, 1 Hornlöffel, ca. 20 *g* fassend, 1 Maßgläschen (5, 10, 15 *g* bezeichnet), 1500-*g*-Gefäß, 1 Eiterbecken (Emaille), 20 *cm* lang, 1 anatomische Pinzette, 1 Schere, 10 Sicherheitsnadeln, ca. 5 *cm* lang. (Vgl. dazu Ztschr. f. Schulgesundheitspflege, 1904, S. 424).

Der Rettungskasten für die erste Hilfeleistung von Brüder Čižeks Nachfolger, Prag, Königl. Weinberge, Preis *K* 19.50, enthält: 1 Paket Charpiebaumwolle nach Dr. Bruns 100 *g*, 2 Pakete Charpiebaumwolle nach Dr. Bruns à 50 *g*, 1 Paket Sublimat-Charpiebaumwolle 1‰ 100 *g*, 2 Pakete Sublimat-Charpiebaumwolle 1‰ à 50 *g*, 1 Paket Hydrophilgaze 1 *m*, 2 Pakete Hydrophilgaze à 1/2 *m*, 1 Paket Sublimatgaze 1 *m*, 2 Pakete Sublimatgaze à 1/2 *m*, 3 dreieckige Tücher, 1 dreieckiges Tuch mit Abbildungen nach Esmarch, 2 viereckige Tücher, 1 Stück Billroth-Battist, 1/4 *m* Sparadrap, 1 Kalikot-Binde 14 *cm* breit, 5 *m* lang, 2 Kalikot-Binden 8 *cm* breit, 5 *m* lang, 2 Kalikot-Binden 6 *cm* breit, 5 *m* lang, 4 Organtinbinden 8 *cm* breit, 5 *m* lang, 4 Organtinbinden 6 *cm* breit, 5 *m* lang, 2 Tafeln Watte, geleimt, 4 Holzschienen, 10 Stück Tampons, 1 Spule Karbolseide, 2 chirurgische Nadeln, 3 Sicherheitsnadeln, 5 Nadeln mit vergoldeter Lanze, 1 Verbandschere. Die Aufbewahrung der einzelnen Gebrauchsgegenstände erfolgt am besten in wohlverschlossenen Glasgefäßen oder gut gelöteten Blechbüchsen.

Auch der Rettungskasten selbst soll staubdicht verschlossen sein; er soll sowohl ein Verzeichnis des Inhalts (auf der Innenseite des Deckels) als auch eine klare Gebrauchsanweisung enthalten. Ferner empfiehlt es sich, auf der Außenseite die Adressen und Sprechstunden der nächstwohnenden Ärzte zu verzeichnen, ferner ersichtlich zu machen, wo sich der nächste Fernsprecher (Droschkenhalteplatz, Krankenwagen, etc.) befindet. Endlich muß der Schlüssel zum Verbandschrank stets leicht auffindbar sein.

Vor jeder Hilfeleistung, insbesondere aber bei offenen Wunden, reinige man sich sorgfältig die Hände. Angebrochene Pakete sollen weiterhin nicht verwendet, alle verbrauchten Stoffe jedesmal rechtzeitig ergänzt, bezw. nachgeschafft werden.

Literatur: S. „Schulgesundheitspflege“. Wandtafeln: Kohn S., Erste Hilfe bei Unglücksfällen. — v. Lamberg J., Wandtafel der ersten Hilfe bei Unglücksfällen. — Eschner, Die erste Hilfe bei plötzlichen Unglücksfällen (zwei Tafeln).

Außig. *G. Hergel.*

Erstes Schuljahr. Elementarklasse. Die Eingliederung des Kindes in den Verband der Schule ist eine ebenso wichtige als schwierige Aufgabe; schwierig ist sie, weil zwischen der Ungebundenheit und Heiterkeit im Hause und dem Ernste und der Gewissenhaftigkeit in der Schule, zwischen der Beschäftigung im Spiele und der sorgsamen Arbeit in der Schule ein bedeutender Unterschied besteht. Die Art und Weise, wie der Übergang vom Spiele zur Arbeit im ersten Schuljahr bewerkstelligt wird, ist von weittragender Bedeutung für das ganze künftige Leben. Schon früh wandten deshalb tüchtige Schulmänner diesem Wendepunkt im Menschenleben ihre volle Aufmerksamkeit zu. So fordert schon Fr. E. von Rochow in seinem „Unterricht für Lehrer“: „Der erste Unterricht für Kinder sei so sinnlich als nur möglich. Er fange nicht sogleich mit dem Bücherunterricht an, sondern er unterhalte die

Kinder durch leichte und ihren Fähigkeiten entsprechende Gespräche über allerlei ihnen bekannte und auf ihre Sinne einwirkende Gegenstände. Dabei wecke und übe er ihre Aufmerksamkeit, lehre sie ihre Sinne ordentlich brauchen, recht sehen, recht hören, vieles anschauen und darauf merken, das Gesehene und Gehörte richtig angeben. Er verbessere gleich anfangs ihre Sprache und beschäftige ihr Nachdenken und ihre Wißbegierde, ohne sie zu überhäufen, durch Mitteilung so vieler Sachkenntnisse, als für ihr gegenwärtiges Alter gehören."

Pestalozzi erklärte die Anschauung als Grundbedingung des gesamten Elementarunterrichts und erblickte das größte Verdienst seiner Tätigkeit darin, „daß er den höchsten und obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung als des absoluten Fundaments aller Erkenntnis festgestellt habe."

Dem Kinde werden schon mit den ersten Sprechversuchen die Wortformen seiner Muttersprache aufgedrungen. Wohl erhält es von den Personen seiner Umgebung zumeist nur solche Wörter, die naheliegende sinnliche Wahrnehmungen bezeichnen; später aber hört es auch Wörter, die es ohne Verständnis des Inhalts nachspricht, und erst allmählich wird es mit zunehmender Erkenntnis befähigt, solche Sprachformen mit einem Inhalt zu erfüllen. Sehr viel hat hiezu der Unterricht im ersten Schuljahr beizutragen. Das Kind lernt die Dinge und Vorgänge um sich vorstellen, lernt mit der Sprache die verschiedensten Begriffe kennen. Es ahmt auch die älteren Geschwister und Erwachsenen nach im Spiele und bald auch im ernsten Ringen und wächst so allmählich hinein in die Kultur der Väter. Zuerst Sachen und dann Worte! „Es will die Erscheinungen, Beschaffenheiten, Eigenschaften der Dinge kennen lernen, es will leben, wahrnehmen, empfinden, handeln, seine Kräfte üben, nicht aber im Schulsinn lernen, nicht sich mit Worten, sondern mit Sachen beschäftigen, nicht abgezogene Regeln, Allgemeinsätze auffassen, nicht in Abstraktes eingehen, sondern von dem allen das Gegenteil. Wer unter Kindern gelebt hat, weiß dieses, und wer jenes nicht getan hat, weiß es doch aus seiner eigenen Jugend." (Diesterweg.)

„Abwechslung sowohl in Rücksicht des Materials als in Rücksicht der Form der Beschäftigung, Nachgiebigkeit gegen die verschiedenen Richtungen, die das Interesse des Kindes nimmt, geschicktes Eingehen auf sie und ungezwungene Benützung derselben, um den Kreis der angeeigneten Kenntnisse und Fertigkeiten zu erweitern. Dies sind die wesentlichsten Forderungen denen der erste Unterricht zu genügen hat." (Waitz.)

Indem wir den Kindern die Namen der verschiedenen Dinge, ihrer Eigenschaften und Tätigkeiten, von denen sie bereits Vorstellungen haben, vorsprechen, sind ihnen Assoziationen zwischen Gesichts- und Gehörsvorstellungen geboten, die infolge wiederholt gleichzeitigen Auftretens sich immer enger gestalten.

Indem man Vergleiche anstellen, das Verschiedenartige und das Übereinstimmende auffassen läßt, werden die Dinge nach ihren wesentlichen Merkmalen geordnet, Begriffe gewonnen und so die Kinder im Denken geübt. Während das Gefühlsleben des Kindes anfänglich egoistisch, dem eigenen Ich zugewendet ist, tritt es mit der fortschreitenden geistigen Entfaltung — vermittelt durch den ersten Unterricht — über den egoistischen Standpunkt hinaus und wendet sich dem Gemeinsamen in demselben Maß zu, als es erkennt, daß auch seine Mitmenschen fühlen. So erweitert und verfeinert sich der Kreis der Mitgefühle und äußert sich nicht nur als Mitfreude und Mitleid, sondern auch als Wohlwollen und Rücksichtnahme.

Wie jede Förderung ein Lustgefühl erweckt, so bewirkt jede Hemmung anfänglich ein Unlustgefühl und diese entgegengesetzten Gefühle und Stimmungen treten bei der Erfüllung der ethischen Forderungen des Zusammenlebens in der Schule und im späteren Leben individuell verschieden hervor. Anstatt des Unlustgefühls stellt sich aber allmählich ein Lustgefühl ein, sobald als Folge der Hemmungen persönliche Vorteile entstehen, die ihrerseits von Lustgefühlen begleitet werden. Aus diesem somit ursprünglich aus egoistischen Motiven geführten Kampf geht als Sieger das Pflichtgefühl hervor. Die fördernden und hemmenden Vorstellungen machen sich durch das Ineinandergreifen im Willen geltend.

Beim ersten Unterricht hat man sich einerseits vor zu intensiver Inanspruch-

nahme der geistigen Kräfte des Kindes, anderseits aber auch davor zu hüten, daß das Lernen spielend vor sich gehe. In beiden Fällen würde das Willensleben des Kindes nicht zweckentsprechend entfaltet werden, da in jenem Falle Widerwille gegen das Lernen, in diesem Falle aber Unfähigkeit zu wirklicher Arbeitsleistung sich einstellen würde. So mäßig daher auch die Forderungen des ersten Unterrichts an die Ausdauer der geistigen Tätigkeit des Elementarschülers sein mögen, müssen sie dennoch das verschiedene Gepräge der Arbeit und des Spiels fühlen lassen und zum Ausdruck bringen, daß es sich beim Lernen um Sammlung des Geistes und um Aufmerksamkeit handelt, die dem Willen des Lehrers zu folgen hat, und daß eine dem Belieben des Lernenden anheimgestellte Auswahl unter den Gegenständen der Beschäftigung völlig ausgeschlossen ist.

Die Quelle, aus der der erste Unterricht die Sprache mit dem erforderlichen Inhalt versorgt, ist der Anschauungsunterricht. Dieser fand in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts in der Volksschule mehr und mehr Eingang. Um seine Ausgestaltung bemühten sich besonders v. Türk, Graßmann, Denzel, Diesterweg, Curtmann. W. v. Türk, Harnisch, Denzel, Graser, Th. Kraus forderten einen realen Stammunterricht, der die Anfänge aller übrigen Unterrichtsgegenstände in sich enthalten müsse und aus dem diese sich allmählich wie Zweige ausbilden sollten.

Wegen seiner vielfachen Beziehungen zur nächsten Umgebung des Kindes wurde für diesen Sach- oder Anschauungsunterricht (siehe „Anschauungsunterricht") die Bezeichnung Heimatkunde gewählt. „Über die Stellung der Heimatkunde im Lehrplan" sagt K. Muthesius: „. . ., wenn er die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Kleine und Kleinste richtet, wenn er sammelt und ordnet, was die Erfahrung in regellosem bunten Durcheinander hinwirft, so denkt er zunächst gar nicht an die künftige Verwertung des Besitzes, sondern er findet sein nächstes Ziel darin, in dem Schüler jene unegoistische Hingabe des Gemüts an die Beobachtung, jene durch die Dinge und Ereignisse selbst hervorgerufene und festgehaltene Vertiefung zu erzeugen und ihn schon in den ersten Schuljahren zu einer solchen Natur- und Weltbetrachtung zu gewöhnen und zu erziehen."

Der Lehrplan für die österreichischen Volksschulen stellt die Forderung: „Anschauungs- und Sprechübungen, anknüpfend an Gegenstände aus der Umgebung des Kindes und in Beziehung auf den Lese- und Schreibunterricht." Der Anschauungsunterricht hat mit den übrigen Unterrichtsgegenständen der Elementarklasse ebenso in organische Verbindung zu treten, wie dies bezüglich der elementaren Hör-, Sprech-, Schreib- und Leseübungen fast durchwegs anerkannt und befolgt wird, indem der Schreiblesestoff durch Hör- und Sprechübungen vorbereitet und indem schreibend lesen gelehrt wird. Was beobachtet wird, soll sicher aufgefaßt werden. Einen Prüfstein für die Richtigkeit der Auffassung liefert die Darstellung durch den mündlichen Ausdruck und durch Zeichnung. Diese beschränkt sich auf Darstellungen mittels einfacher Striche, die die Phantasie der Kinder in Stühle, Tische, Fenster, Häuser u. dgl. ausmalt. In ähnlicher Weise schließt sich an den Konzentrationsstoff des ersten Schuljahres das „Singen und Sagen" in zwangloser Weise an. Die Poesie tritt in der Form des Kinderreims und des Liedes auf. Trefflich eignen sich für die Kleinen die volkstümlichen Kinderpoetereien für Haus, Schule und Spielplatz, die Fingerreime, Rätsel, die Reime und Liedchen aus Natur- und Menschenleben mit ihren lebenswahren, lebenswarmen Zügen, mit ihrem Scherz und Ernst. Schreiben und Lesen gehört zusammen, eines fordert das andere; beides wird begonnen, sobald die Kinder das gesprochene Wort leicht in Silben und Laute zerlegen und aus Lauten Silben und Wörter zusammensetzen und sobald die Kinder eine genügende Fertigkeit im Zeichnen von geraden und krummen, wagrechten, senkrechten und schiefen Linien, aus denen die Schrift gebildet ist, sicher erkennen und gewandt nachbilden können. Eine Fibel, die dem Konzentrationsstoff sich anpassen würde, wäre für die Schreibleseübungen von großem Werte. Das Rechnen (siehe dort!) bewegt sich in der grundlegenden Zahlenreihe von 1 bis 10 oder von 1 bis 20 und beschränkt sich auf die Gewinnung der Zahlenbegriffe sowie auf die einfachsten Zahlenoperationen.

Zum Schlusse noch einige Bemerkungen bezüglich des Religionsunterrichts im ersten Schuljahr! Auch für ihn hat der Anschauungsunterricht die erforderlichen Anknüpfungspunkte zu liefern. „Was Tugend, Frömmigkeit, Liebe, Andacht, Glaube u. s. w. seien, kann keinem gesagt, keinem gelehrt werden, der die Regungen, Bewegungen, Gefühle, Vorstellungen nicht in sich selbst lebendig empfangen oder entwickelt hat." (Diesterweg.) Es handelt sich in erster Linie um das innere Leben des Kindes, um die weihevolle religiöse Stimmung, in die der kleine Schüler versetzt werden muß, damit die Religion ihm als sein Eigentum und nicht als ein von außen stammendes fremdes Produkt erscheine. Um aber das zu erreichen, muß mit dem Wort- und Formelkram, der immer noch großer Beliebtheit bei Religionslehrern sich erfreut, gründlich aufgeräumt werden.

Literatur: Sallwürk v. E., Haus, Welt und Schule. Wiesbaden 1902. — Linde E., Die Muttersprache im Elementarunterricht. Grundzüge für die Vermittlung des Sprachgehaltes im ersten Schuljahr. Leipzig 1891. — Klauwell A., Das erste Schuljahr. Prakt. Anleitung für den ersten Unterricht im Anschauen, Sprechen, Zeichnen, Schreiben u. s. w. Leipzig 1889. — Fechner H., Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Berlin 1892. — Jütting W., Der Unterricht im Deutschen für das erste Schuljahr. Leipzig 1890. — Jordan E., Der Unterricht im Deutschen für das erste Schuljahr. Leipzig 1885. — Schreiber Herm., Gebet dem Kinde, was des Kindes ist. Nürnberg.

Linz. *W. Zenz.*

Erzählung für Kinder. Märchen. Robinson. Kunst des Erzählens. Erzählung überhaupt ist die Darbietung einer einheitlich zusammenhängenden Folge von Begebenheiten durch Worte. Die nähere Ausgestaltung der geschilderten Begebenheiten wird der Phantasie des Hörers anheimgestellt und von diesem durch mittelbare oder indirekte Anschauung ausgeführt. Würden die gebotenen Begebenheiten der direkten Anschauung vorgeführt, so würde die Erzählung zum Drama sich erheben. Schon aus diesen Bemerkungen ergibt sich, daß der Erfolg einer Erzählung als eine zusammengesetzte Leistung des Erzählers und des Hörers sich darstellt; jener liefert gleichsam den Text, dieser die Illustrationen zu demselben; der erstere komponiert das Drama, der letztere besorgt die Aufführung auf dem Boden des Bewußtseins. Text und Illustrationen müssen jedoch zueinander passen; die Erzählung muß der Geistesverfassung, bezw. der Bildungsstufe des Hörers entsprechen, sie darf ihm namentlich keine größere Arbeit ansinnen, als er zu leisten im stande ist. — Die hohe pädagogische Bedeutung der echten Kindererzählung wissenschaftlich aufgezeigt und sie mit vollem Ernste in den Dienst der Erziehung gestellt zu haben, ist eines der hervorragenden Verdienste Herbarts. Wohl hat man besonders seit den Tagen des Philanthropins jene Bedeutung mehr oder weniger geahnt, wie schon die Flut erzählender Jugendschriften aus der neueren und neuesten Zeit dartut; allein weil man die psychologischen Bedingungen für die pädagogische Wirksamkeit derselben nicht erkannte, konnten Verirrungen nicht ausbleiben. Diese bestanden hauptsächlich darin, daß man bei diesen Kindererzählungen nach Inhalt und Ton ins Kindische und Läppische verfiel, und zweitens, daß man der moralisierenden Lehrhaftigkeit nicht aus dem Wege ging und den Charakter der Erzählung durch abstrakt gehaltene Erörterungen erstickte. Diesen Verfertigern von Jugendschriften ruft Herbart warnend zu: „Stellt Kindern das Schlechte dar, deutlich, nur nicht als Gegenstand der Begierde; sie werden finden, daß es schlecht ist. Unterbrecht eine Erzählung durch moralisches Raisonnement, sie werden finden, daß ihr langweilig erzählt. Stellt lauter Gutes dar; sie werden fühlen, daß es einförmig ist, und der bloße Reiz der Abwechslung wird ihnen das Schlechte willkommen machen. Gedenkt der eigenen Empfindung bei den recht moralischen Schauspielen! — Aber gebt ihnen eine interessante Erzählung, reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren; es sei darin kein Streben, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch halb schlummernder sittlicher Takt dafür gesorgt, daß das Interesse der Handlung sich von dem Schlechten ab und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneige; ihr werdet sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt, wie der mannig-

faltige Stoff ein mannigfaltiges Urteil anregt, wie der Reiz der Abwechslung in das Vorziehen des Bessern endigt.“ Dazu kommt noch, daß man früher in dem Wahne befangen war, Schauplatz und Inhalt der Kindererzählungen müßten der nächsten Umgebung des Kindes und seinem Alltagstreiben entlehnt sein. Herbart hat diesen Wahn durch einen einzigen kühnen Griff zerstört, indem er darauf hinwies, man müsse bei der Erzählung nicht so sehr zu dem Kinde herabsteigen, als es vielmehr zu sich emporheben, und daß Homers Odyssee für achtjährige Knaben keine schlechte Lektüre sei. Die Erzählung soll den Knaben eben der Trivialität des Alltagtreibens entreißen und ihm das Bild männlicher Größe vor die Seele führen. „Denn“, sagt Herbart, „der ganze Blick des wohlangelegten Knaben ist über sich gerichtet; und wenn er acht Jahre hat, geht seine Gesichtslinie über alle Kinderhistorien hinweg. Solche Männer nun, deren der Knabe einer sein möchte, stellt ihm dar. Die findet ihr gewiß nicht in der Nähe; denn dem Männerideal des Knaben entspricht nichts, was unter dem Einfluß unserer heutigen Kultur erwachsen ist. Ihr findet es auch nicht in eurer Einbildungskraft; denn die ist voll pädagogischer Wünsche und voll eurer Erfahrungen, Kenntnisse und eignen Angelegenheiten. Ich weiß nur eine einzige Gegend, wo die beschriebene Erzählung gesucht werden könnte — die klassische Kinderzeit der Griechen. Und ich finde zuerst die Odyssee.“ — Von einer solchen großartig angelegten und den Knaben über sich selbst und die nächste jammervolle Wirklichkeit erhebenden Erzählung erwartet Herbart eine große pädagogische Wirkung und gibt uns zu bedenken, „daß man nur dann die Erziehung in seiner Gewalt hat, wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt.“ — Soll aber eine Jugenderzählung diesen gewaltigen pädagogischen Erfolg erzielen, so muß sie gewisse Eigenschaften haben. Sie muß vor allem wahrhaft kindlich, d. h. einfach und dabei doch phantasievoll sein. „Denn wie die echte Dichtung, so liegt die echte Kindergeschichte über der Wirklichkeit hinaus im Gebiete der Phantasie, benennt das luftige Nichts und gibt ihm festen Wohnsitz.“ Die echte Kindergeschichte weiß bei aller Schlichtheit in Handlung und Gesinnung sich der kindlichen Phantasie zu bemächtigen und sie in Schwung zu setzen.“ Sie soll weiter sittlich bildend sein in dem Sinne, daß sie Gestalten und Verhältnisse aufzeigt, die, einfach und lebensvoll, das sittliche Urteil billigend oder mißbilligend herausfordern; dabei soll sie keineswegs moralisierend sein, sondern vielmehr zum Herzen des Kindes sprechen. „Allgemeine Betrachtungen und Lehren sind überhaupt nicht geeignet, in der früheren Jugend den Sinn für das Sittliche zu bilden. Denn sie wenden sich an den Verstand und Willen des Zöglings und setzen voraus, was erst begründet werden soll. Die sittliche Bildung hat vielmehr darauf auszugehen, in dem Zögling das Urteil über Gut und Böse, Recht und Unrecht zu erwecken, und je mehr Gelegenheit geboten wird, solche Urteile zu fällen, mit Bestimmtheit und Wärme zu fällen, um so mehr wird die sittliche Einsicht bereichert, die dereinst den Willen bestimmen soll.“ (Willmann.) Allein nicht bloß anregend in sittlicher Beziehung, sondern auch positiv belehrend soll die echte Jugenderzählung sein, d. h. sie soll dem Lehrer hinreichend viele Anlässe bieten, um an sie nützliche Belehrungen über Verhältnisse des wirklichen Lebens anzuknüpfen. Denn „muß man gleich das Kind in seiner Phantasiewelt aufsuchen, so soll es doch der Wirklichkeit zugeführt werden; muß man gleich mit dem Knaben aus den verwickelten Kulturverhältnissen der Gegenwart in die Zeit einfach großer Lebensformen auswandern, so ist doch die Kenntnis unserer jetzigen Verhältnisse das Ziel, dem er zugeführt werden soll. Darum wäre bei allen anderen Vorzügen eine Jugenderzählung mangelhaft, die nicht Anknüpfungspunkte zu Lehren über die wirkliche Gestaltung des Lebens, wie über die Natur darböte“. (Willmann.) Die echte Kindererzählung soll aber weiter einen dauernden, klassischen Wert besitzen, damit Erzieher und Zögling immer wieder von neuem durch sie angeregt werden, so oft sie zu ihr zurückkehren; und zurückkehren zu ihr sollen sie ja recht oft; denn

es handelt sich bei ihr nicht um einen vorübergehenden Effekt, sondern um einen dauerhaften Beitrag zum Aufbaue „eines in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreises, an den sich der Unterricht anlehnen könnte". Klassisch muß die Erzählung aber auch deshalb sein, weil der Gedankenkreis, in den sie uns einführt, ein solcher sein soll, den wir mit den Besten und Gebildetsten unseres Geschlechtes gemein haben, der also auch von anderen hochgehalten wird. Eben deshalb muß die echte Kindererzählung endlich nicht als Fragment, als Anekdote oder als eine kurze Mitteilung, sondern als ein großes, einheitlich geschlossenes Ganze auftreten, damit man sich anhaltend mit ihr beschäftigen könne.

Alle diese Eigenschaften (vielleicht mit Ausschluß der letzten) vereinigt in sich das Volksmärchen und deshalb wird es von der Zillerschen Schule als die allererste Kinderlektüre warm empfohlen. Es ist besonders in Grimms Fassung voll kindlicher Einfalt und dabei doch auch voll Phantasie. Sein Zauber für das kindliche Gemüt liegt darin, daß es vor ihm eine neue Welt auftut, die zwar zahlreiche Anklänge mit der ihm bekannten Wirklichkeit enthält, aber dennoch ein eigentümliches, über diese sich erhebendes Reich freiwaltender Phantasietätigkeit darstellt. Der Zweck, sittlich zu bilden, ist ihm fremd, es findet in sich selbst und dem freien Spiel der Vorstellungen, die es entbindet, sein volles Genügen, es läuft nicht wie die ihm stammverwandte Fabel in eine moralische Spitze aus; allein es wirkt doch sittlich durch das eigentümlich erhöhte Interesse an den handelnden Personen, die es vorführt, und durch deren volle Beleuchtung, die es bietet. „Das Märchen führt in ein ideales Reich der einfachsten sittlichen Verhältnisse ein; die Guten und Schlechten sind streng geschieden; das Böse behält eine Zeitlang das Übergewicht, der endliche Sieg bleibt dem Guten. Und wie lebhaft erzeugt sich beim Märchen das Urteil über gut und böse, Recht und Unrecht!" Die Befürchtung, daß die bösen Stiefmütter u. dgl., die darin oft auftreten, dem Kinde ein Ärgernis geben werden, ist eitel; denn durch den Kontrast lernt es vielmehr die Mutterliebe, die ihm zu teil wird, um so mehr schätzen. Ebenso eitel ist die Besorgnis, daß es durch die Märchenwelt in ein Reich der Unwahrheit eingeführt und dadurch zu dieser verlockt werde; denn dieser Einwand würde sich gegen alles kehren, was Dichtung oder Kunst heißt. Eine Täuschung, die sich keineswegs für gemeine Wirklichkeit ausgibt, sondern vielmehr sich geradezu von ihr unterscheidet, und die keine andere Absicht hat, als den Menschen zu erheben, kann nicht mit der Lüge identifiziert werden. — Das Märchen bietet weiter den leitenden Faden für eine Fülle von realen Belehrungen dar, indem die Verhältnisse des wirklichen Lebens diesem als Bausteine eingefügt sind, Pflanzen, Tiere, Personen der Wirklichkeit darin auftreten. Deshalb liefert es dem elementaren Unterricht willkommenen Konzentrationsstoff im Zillerschen Sinne und stellt überhaupt die erste Stufe des auf Erzählungen basierenden erziehenden Unterrichts vor.

Schon Rousseau sah sich nach einem Konzentrationsstoffe um, der es möglich machte, „so viele, in so vielen Büchern zerstreute Lehren näher zusammenzubringen, sie unter einem gemeinschaftlichen Gegenstand zu vereinigen, der leicht zu übersehen, interessant zu verfolgen wäre und auch dem jugendlichen Alter geistige Antriebe geben könnte. Wenn man eine Situation finden kann, worin sich alle natürlichen Bedürfnisse des Menschen auf eine sinnliche Art dem Geiste des Kindes zeigen und wo sich die Mittel, für diese Bedürfnisse zu sorgen, nach und nach mit derselben Faßlichkeit entwickeln: so muß man durch lebhafte und naive Schilderung dieses Zustands seiner Einbildungskraft die ersten Übungen geben .... Diese Situation ist gefunden .... Weil wir durchaus Bücher haben müssen, so ist eines vorhanden, welches nach meinem Sinne die gelungenste Abhandlung über die naturgemäße Erziehung ist. Dies Buch wird das erste sein, welches mein Emil lesen wird, es wird lange seine ganze Bibliothek ausmachen und es wird stets einen ansehnlichen Platz darin behaupten. Es wird der Text sein, welchem alle unsere naturkundlichen Besprechungen nur zur Erläuterung dienen; es wird bei unseren Fortschritten je nach dem Stand unserer Einsicht zum Prüfstein dienen; und

so lange unser Geschmack nicht verdorben ist, wird uns das Lesen desselben allezeit vergnügen. Welches ist denn dieses Wunderbuch? Ist es Aristoteles, ist es Plinius, ist es Buffon? Nein, es ist Robinson Crusoë.“ Damit war die zweite, die Robinsonstufe des erzählenden Unterrichts gefunden. Defoës „Abenteuer Robinson Crusoës, vor anderthalb Jahrhunderten erschienen, ist neben der Heiligen Schrift das verbreitetste Buch der Welt, eine klassische Jugendlektüre in eminentem Sinne des Wortes; denn es ist ein in die glücklichste Form gebrachter Katechismus der ersten volkswirtschaftlichen und kulturhistorischen Entwicklung der menschl. Gesellschaft: es entrollt sich darin, wie Hettner sagt, „ein Bild vor uns groß und gewaltig, daß wir hier noch einmal die allmähliche u. naturwüchsige Entwicklung des Menschengeschlechtes klar überschauen“. Ziller setzte deshalb Robinson als Schullektüre für das zweite Schuljahr als Gesinnungsstoff an. Doch hat dieser Vorgang nur selten, und kaum in einer öffentlichen Schule, Nachfolge gefunden.

Hier bietet das Lesebuch zweckmäßigeren Stoff als Robinson, der überhaupt zwischen dem altersgrauen deutschen Volksmärchen und der Patriarchengeschichte eine unverständliche Stellung durch Ziller erhalten hat.

Die Erzählung von Robinson, obwohl an einen geographischen Schauplatz anknüpfend, bleibt dennoch eine Dichtung. Die Stadt Hamburg, die Elbe, die Nordsee, der Atlantische Ozean bilden die geogr[...] phische Unterlage dieser Erzählung, [...] es fehlt jede Angabe der Zeit, wann [...] sich zugetragen hat oder zugetragen ha[...] soll. Mit dem Auftreten der Zeitbest[...] mungen eröffnet sich uns das Reich [...] eigentlichen Geschichte, an deren Schw[...] die Sage, insbesondere die Heldensage st[...] Hinlänglich vorbereitet durch den [...] ausgegangenen erzählend[...] Unterricht, mag d[...] Schüler getrost die[...] Boden betreten, [...] seiner Phanta[...] noch weitere Gre[...] zen gesteckt we[...] den, indem [...] sich vor wi[...] licher, de[...] Orte und d[...] Zeit nach b[...] stimmter [...] Tatsache i[...] findet. Ble[...] doch die Z[...] tat, d. sein[...] Phantasie [...] angesonnen wird, immerhin noch eine sehr beträchtliche, da sie die dürren historischen Schablonen auszufüllen und mit der Farbe des Lebens auszumalen berufen ist. Deshalb darf nicht mit den komplizierten Gebilden des unserer Anschauung zwar zunächstliegenden, aber doch außerordentlich verworrenen und deshalb schwer verständlichen Kulturlebens, sondern mit den durch den religiösen Vorstellungskreis uns so nahe gerückten und rührend einfachen biblischen Geschichten des fernen Palästina begonnen werden, worüber Herder treffend bemerkt: „Da wurden die Grundsteine gelegt, die auf andere Weise nicht gelegt werden konnten. Jahrhunderte haben darüber gebaut, Stürme von Weltaltern haben sie wie den Fuß der Pyramiden, mit Sandwüsten überschwemmt, aber zu erschüttern nicht vermocht; sie liegen noch und glücklich, da alles auf ihnen beruht.“

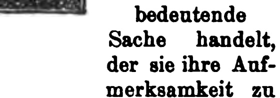
Daniel Defoë. (Nach dem Gemälde von M. Vandergucht. Gestochen v. Barnett.

Sollen aber diese Erzählungsstoffe ihre rechte Wirkung üben, so muß der Lehrer nach Herbart „in hohem Grade die Kunst des Erzählens besitzen“. Im allgemeinen kommen aber die jungen Lehrer in das Lehramt, ohne diese Forderung erfüllen zu können, und viele erwerben sie überhaupt nicht; denn ohne eigenes Zutun fällt sie keinem in den Schoß. Die erste Voraussetzung bildet die allseitige Beherrschung des Erzählungsstoffes; dazu gehört, daß man ihn innerlich mit durchgelebt hat und darin völlig heimisch geworden ist. Dies wird nur der Fall sein, wenn man öfter die Aneignung u. Wiedergabe von Mustererzählungen mit Bewußtsein übt. Eine gute Erzählung bedarf der sorgfältigsten Vorbereitung; denn sie muß der geistigen Kraft des Schülers, also der Fähigkeit der Verknüpfung von Vorstellungsreihen und seiner Einführung in den vorhandenen Vorstellungsvorrat angemessen sein; auf der unteren Stufe müssen darnach Anschauung und Phantasie zunächst in Anspruch genommen, aber Denken und Gemütsbildung dürfen nicht vernachlässigt werden.



Titelkupfer zu Defoës „Robinson Crusoe“. Dubliner Ausgabe 1744.

Daraus ergeben sich die Folgerungen, daß die Erzählung einfach und faßlich sein, d. h. in der dem Schüler geläufigen Rede die neuen Stoffe an möglichst viele vorhandene Vorstellungen anknüpfen muß. Sie muß auch leicht übersehbar und behaltbar sein; dies wird der Fall sein, wenn alles Unwesentliche, Unbedeutende und Unfruchtbare ausgeschieden wird und die Erzählung in leicht übersehbare, kleinere Einheiten gegliedert ist, endlich wenn Ort, Zeit und handelnde Personen anschaulich und malerisch geschildert, also stets Einzelbilder und Höhepunkte herausgehoben werden. Soll aber die Erzählung den Schüler auch gemütlich erfassen, so muß sie von innerer Teilnahme des Lehrers begleitet sein, die sich äußerlich in Stimme, Haltung und Vortrag kundgibt. Dabei müssen die Schüler auch durch die ganze Art der Darstellung schon die Empfindung haben, daß es sich um eine sittlich bedeutende Sache handelt, der sie ihre Aufmerksamkeit zu



wenden und ihre Teilnahme schenken müssen. Herbart sagt mit Recht: „Nichts belebt die jugendliche Phantasie so sehr als eine gute historische Erzählung; nichts ist so geschickt, die Schüler gleichartig zu machen, als ein Strom von Erzählungen, der sie alle gemeinschaftlich fortreißt.“

An der Erzählungskunst des Lehrers soll sich der Schüler zu gleicher Tätigkeit heranbilden. Die erste Stufe bildet das Nach-

erzählen, wobei sich der Schüler enge an die Erzählung des Lehrers anschließt, und zwar um so enger und wirklicher, je mehr jene sich der Buchsprache näherte. Ist er darin einigermaßen geübt, so wird er die Aufgabe lösen können, die in der Erzählung des Lehrers oder auch des Lesebuches eingehaltene Reihenfolge der Handlungen zu verlassen. Am einfachsten ist hier die Aufgabe, eine der handelnden Personen berichtet über die in der Erzählung überlieferten Handlungen als mithandelnd. Erst wenn diese Übung häufig stattgefunden hat, kann man eine dramatische Gestaltung verlangen, wobei die vorkommenden Personen selbst sprechend und handelnd auftreten. So vorgebildete Schüler sind dann in der Lage, Selbsterlebtes mündlich und schriftlich zu erzählen und auch etwa fremdsprachigen Erzählungsstoff mit einiger Selbständigkeit zu gestalten.

Literatur: Gebrüder Grimm, Kinder- und Hausmärchen. — Andersen C. H., Ausgewählte Märchen für die Jugend. — Derselbe. Neue Märchen. — Musaeus, Volksmärchen, ausgewählt und gesichtet von L. Thomas. — Kletke H., Ein Märchenbuch. — Robinson Crusoë, für die Jugend bearbeitet von G. A. Gräbner. — Klaiber, Das Märchen und die kindliche Phantasie, 1866. — Hettner H., Robinson und die Robinsonaden. — Wilimann O., Pädagogische Vorträge. 4. Aufl. Leipzig 1905. — Derselbe, Die Odyssee im erziehenden Unterricht. Leipzig 1867. — Dissen, Anleitung, mit Knaben die Odyssee zu lesen, 1809. — Kohlrausch, Anleitung für Volksschullehrer zum Gebrauche eines biblischen Lesebuches, 1837. — Dörpfeld F. W., Encheiridion der biblischen Geschichte. Gütersloh. — Frick O., Winke betreffend die Aneignung der Kunst des Erzählens. Lehrpr. und Lehrgänge 4, 100 bis 112. — Schiller H. und Matthias, Prakt. Pädagogik; vgl. auch Lehmann R., Der deutsche Unterricht, sowie die Artikel dieses Handbuches: Deutsche Sprache, Geschichte, Jugendschriften u. s. f.

Lindner-Schiller †.

Erziehender Unterricht. Das eigentliche Objekt der erziehenden Tätigkeit ist das Wollen des Zöglings; denn aus diesem baut sich der Charakter auf, für den *nach Herbart* die Erziehung den Grund zu legen sucht. Der Unterricht als solcher ist weder auf das äußere Verhalten des Zöglings gerichtet, wie die Zucht, noch auf die Gestaltung seines Wollens, wie die eigentliche Erziehung; sein Ziel ist vielmehr die Bildung des Gedankenkreises. Da jedoch nach Herbart Wille und Charakter kein von dem Vorstellungsleben der Seele unabhängiges Dasein führen, sondern vielmehr nur an und in den Vorstellungen existieren, so muß die Bearbeitung des Gedankenkreises einen bestimmenden Einfluß zu üben suchen auf die Entwicklung, Richtung und Gestaltung des Wollens. „Man hat“, sagt Herbart, „nur dann die Erziehung in seiner Gewalt, wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt“. Indem der Unterricht den Gedankenkreis des Zöglings im pädagogischen Sinne bearbeitet, wird er zur Erziehung und in diesem Sinne spricht man vom erziehenden Unterricht. Soll dieser in der Tat eine erziehende Macht sein, so muß der durch ihn gepflegte Gedankenkreis derart umgestaltet und bearbeitet werden. daß sich die Erkenntnisse in Antriebe zum Wollen verwandeln, d. h. zum Interesse (s. d.) werden. Sittlichkeit überhaupt ist Folgsamkeit des Wollens gegenüber der Einsicht. Indem der Unterricht die Einsicht erweitert, berichtigt und befestigt. fördert er die Sittlichkeit. Der wahrhaft Weise ist auch tugendhaft. Nach Sokrates ist die Tugend ein Wissen. Allein eine trockene Bearbeitung des Gedankenkreises gibt höchstens Intelligenz, welche so lange unfruchtbar, „unpraktisch“ bleibt, solange sie sich nicht mit den Gefühlen und praktischen Anliegen, Interessen und Bestrebungen des Lebens in Beziehung zu setzen weiß. Denn aus diesen Dingen bauen sich Charakter und Sittlichkeit auf. — Man kann also den Zögling erziehen, indem man ihn unterrichtet. Der Unterricht fördert den Sittlichkeitszustand des Zöglings auf mehrfache Weise: 1. Dadurch, daß er dem Auftreten heftiger Begierden und Leidenschaften, die der Sittlichkeit so gefährlich werden, entgegenwirkt. Die Roheit der Begierden nimmt in dem Maße ab, als sich der geistige Gesichtskreis erweitert und ihre blinde Gewalt an den reichen und innig verschlungenen Beziehungen eines vielseitig gebildeten Gedankenkreises sich

bricht. 2. Dadurch, daß er dem Müßiggange, der Gemütsleere und Langweile vorbeugt, indem er den Geist beständig in Spannung hält und das Bewußtsein mit einem bedeutsamen Vorstellungsinhalt erfüllt. 3. Dadurch, daß er zu einer unbefangenen und eben dadurch vernünftigen Wertschätzung der Gegenstände des menschlichen Begehrens hinführt, indem er verhindert, daß sich der Mensch dem nächstbesten Antriebe zum Wollen und Handeln hingebe und ohne Überlegung handle. 4 Dadurch, daß er zur Fülle und Vielseitigkeit des Wollens hinführt, die selbst ein Gegenstand der unmittelbaren sittlichen Wertschätzung nach der Idee der Vollkommenheit ist. 5. Dadurch, daß er das Bewußtsein mit wertvollen Vorstellungen erfüllt, die der höheren, besseren, vernünftigen Natur des Menschen ein Übergewicht über die Sinnlichkeit verschaffen; vor allem aber dadurch, daß er durch Weckung eines vielseitigen Interesses aus dem Gedankenkreise des Zöglings die Antriebe zu einem vielfachen Wollen hervorlockt.

Literatur: Herbart, Umriß päd. Vorles. 2. Aufl. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1865. — Kern, Grundriß der Pädagogik. Berlin 1873. — Fröhlich Gustav, Die Erziehungsschule. Wien 1881. — Desselben Pädag. Bausteine, 3. Aufl. Eisenach 1872. — Rein, Pickel und Scheller, Das erste Schuljahr. Eisenach. — Schindler L., Theoretisch-praktisches Handbuch für den ersten Schulunterricht. 2 Teile. Leipzig 1876. — Klauwell, Das erste Schuljahr, 5. Aufl. Leipzig 1878. — Dörpfeld, Grundlin. einer Theorie des Lehrplans. Ges. Schriften II, 1. Gütersloh 1898. — v. Sallwürk, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Langensalza 1888. — Rein, Dass. Pädag. Stud. 2. Heft 1888. — v. Sallwürk in Rhein. Bl. f. Erz. und Unterr. 1888. — Schultze Fr., Deut. Erziehung. Leipzig 1893. — Staude, Die kulturhist. Stufen im Unterrr. der Volksschule in Reins Pädag. Stud. N. F. 2. H. 1881, 2. H. 1884, 3. H. 1888.

Lindner-Schiller †.

Erziehung; ihre Macht und ihre Grenzen. Der Erzieher ist es nicht allein, der an der Ausgestaltung der Persönlichkeit seines Zöglings arbeitet; seiner zielbewußten Tätigkeit stehen drei bedeutsame, obwohl unbewußte Erziehungseinflüsse zur Seite, die bisweilen mit ihm zusammenwirken, bisweilen jedoch ihm entgegenarbeiten, jedenfalls aber seine freie Wirksamkeit einschränken. Es sind dies die Natur, die Gesellschaft und das Schicksal. — Unter „Natur“ verstehen wir hier alles, was in der Persönlichkeit des Zöglings ursprünglich angelegt ist und was von außen her auf sie einwirkt, also erstens die ererbten Anlagen (s. Begabung) und zweitens die Einflüsse der Außenwelt abgesehen von den Menschen. Zu diesen zählen wir die klimatischen und atmosphärischen Einwirkungen, also Bodenbeschaffenheit, Wärme, Feuchtigkeit, Luftdruck, Windrichtung, was alles unmittelbar auf den Körper, daher mittelbar auf den Geist einwirkt. Die Natur erzieht den Menschen durch die Nahrung, auf die sie ihn anweist und durch die Arbeitsanstrengungen, zu denen sie ihn spornt. Hitze verweichlicht, Kälte ertötet ihn. Die Natur erzieht aber den Menschen auch unmittelbar durch den eigentümlichen Anschauungsunterricht, den sie ihm durch ihre großartigen Sammlungen aus ihren drei Reichen zu teil werden läßt. Denn gegen diese Sammlungen müssen sich die Museen und Kabinette unserer Bildungsanstalten bescheiden zurückziehen. Diese Erziehung ist diejenige, die am allgemeinsten und am meisten ununterbrochen ihren Einfluß ausübt; allein sie schreitet, wo sie allein wirkt, sehr langsam fort und wird bald erschöpft, wenn die unmittelbare natürliche Umgebung nicht künstlich erweitert wird. Ja sie kann später die Erziehung des Menschen noch hemmen. „Indem sie mit eben den Eindrücken, deren bildende Kraft erschöpft ist, doch fortwährend den Menschen zu sich hinzieht und an sich fesselt, zieht sie ihn von der inneren Verarbeitung und Durchbildung des früher Erworbenen ab“ (Beneke). Kurz, diese Erziehung ist einförmig und stetig; sie geht sehr langsam vorwärts, wie wir dies bei Kindern bemerken, welche unter dem alleinigen Einflusse der Natur außerhalb der Schule und der Gesellschaft aufwachsen, z. B. bei Hirtenknaben, Zigeunerkindern u. s. w. — Mächtiger als die Außenwelt ist die Menschenwelt, d. i. die gesellschaftliche Umgebung des Kindes, insbesondere der Einfluß der Erwachsenen. Diese gehen mit

dem Kinde um und teilen ihm dadurch ohne jede erziehliche Absicht ihre Sprache und damit auch ihre Gedanken mit. Sie nehmen es in ihrem eigenen Vorteile zu Dienstleistungen in Anspruch und bringen ihm dadurch verschiedene Fertigkeiten bei. Sie wehren um ihrer eigenen Bequemlichkeit willen seinem Übermute und halten es dadurch in Schranken. Dies ist insbesondere innerhalb der engsten natürlichen Menschengemeinschaft, der Familie, der Fall, wo Pflege und Hausordnung, Umgang (s. d.) und Beispiel, sowie die Gemeinschaft in Liebe und Not von selbst in Erziehung umschlägt. Aber auch die weiteren gesellschaftlichen Kreise: Gemeinde, Staat und Kirche, üben auf jeden einzelnen einen unbeabsichtigten Erziehungseinfluß aus, indem sie durch ihre Maßnahmen und Einrichtungen für die äußere und innere Lebensordnung der Menschen sorgen und durch das gesellschaftliche Beispiel gewisse Grundsätze, Gewohnheiten und Sitten zu Ehren bringen. — Der dritte der unbewußten Erzieher ist das Schicksal. Jeder Mensch gehört durch Geburt dieser oder jener Familie, diesem oder jenem Lebenskreise an, unterliegt bald günstigen, bald ungünstigen äußeren Einflüssen — dies ist eben sein Schicksal. Das Schicksal erzieht den einzelnen, indem es ihm vieles gewährt und noch mehreres versagt, indem es seine Bestrebungen bald hemmt, bald fördert und ihn für seine Fehler züchtigt. Auf diese Weise wird es für ihn bald eine Schule der Not, bald ein Schifflein des Glückes. Ganz entgegengesetzt dem stillen und ruhigen Walten der Natur, wirkt das Schicksal meist rasch, plötzlich, energisch und läßt wie aus dem Nichts mit einem Schlage eine neue Schöpfung vortreten. Am wichtigsten unter diesen drei miterziehenden Gewalten ist wohl die Gesellschaft, d. h. die Umgebung, in welcher der Zögling lebt und deren unberechenbaren Einflüssen er mit der vollen Bildsamkeit seines Wesens ausgesetzt ist. Denn der Mensch ist nicht nur das gelehrigste, sondern auch das nachahmungslustigste der Geschöpfe und in überraschend kurzer Zeit sehen wir ihn die Formen und Sitten, ja selbst die Überzeugungen und Gesinnungen seiner Umgebung annehmen. „Die Gesellschaft arbeitet an der Erziehung oder Verziehung ihrer Mitglieder unaufhörlich durch ihre Institutionen, durch die Art der öffentlichen Geschäftsführung, durch die Gelegenheiten zu eigener Tätigkeit, die sie ihnen darbietet oder abschneidet, durch die Begünstigungen und Hemmungen, die der einzelne in ihrer Mitte erfährt, durch die Art, wie sie ihn anstellt, lohnt, bestraft, hervorzieht oder zurücksetzt, selbst durch den Stoff der Beurteilung und Kritik, den sie ihm darbietet. Die Gesamtheit des öffentlichen Geistes ist die Atmosphäre, in der jeder notwendig atmet . . . .“ (Hartenstein). Ideen und Sitten verbreiten sich in der Gesellschaft mit ansteckender Kraft von einem Ende zum anderen. Daher findet man, daß die wirkliche Beschaffenheit der Menschen nicht so sehr von ihren Lehrmeistern als von der Umwelt (Milieu) abhängt, in der sie groß gezogen worden sind. Dieser Einfluß der Gesellschaft läßt sich von Seite der Erziehung nicht beseitigen; denn da der Zögling für die Gesellschaft erzogen wird, so muß er auch in derselben erzogen wird. Jede Isolierung würde sich hier rächen. Da sich also die Erziehung des einzelnen von der Erzogenheit der übrigen nicht trennen läßt, so erscheint sie als die gemeinschaftliche Angelegenheit der Gesellschaft und des ganzen Geschlechtes, was zu dem Begriffe der Sozialpädagogik (s. d.) hinführt. — Da der Spielraum der Erziehung sowohl durch die natürlichen Anlagen als durch die miterziehenden Faktoren bedeutend eingeschränkt wird, entsteht die Frage, wie groß er überhaupt ist und welche Ansprüche man daher an die Einzelerziehung überhaupt stellen könne. Was nun das Verhältnis zwischen der eigentlichen Erziehung und den miterziehenden Bildungsmomenten betrifft, so befindet sich der Erzieher ihnen gegenüber in einem wesentlichen Vorteile, er ist nämlich ein selbstbewußtes Wesen, sie sind blinde Gewalten. Dazu kommt noch, daß es dem Erzieher frei steht, wenigstens die beiden ersten Erziehungsgewalten bis zu einem gewissen Grade in den Dienst der Erziehung zu stellen, soweit es nämlich der dritte Erziehungsfaktor, das Schicksal, gestattet. Die Eltern können z. B. die natürliche und gesellschaftliche Umgebung des Kindes bestimmen; sie können es in der Stadt oder auf dem Lande wohnen lassen, sie können es mehr in der Stube

oder im Freien halten; sie können es ins Haus einschließen oder mit ihm Reisen machen, sie können ihm diesen oder jenen Menschenkreis zum Umgang anweisen, soweit es nämlich ihre Mittel gestatten, was allerdings von Verhältnissen des Schicksals abhängt. Dagegen ist der Erzieher gegen jene miterziehenden Bildungsmomente insofern im Nachteil, als er nur zeitweise auf den Zögling Einfluß ausübt, während diese ununterbrochen wirken. Alles in allem genommen, kann man behaupten, daß die Wirksamkeit der unbewußt wirkenden Erziehungseinflüsse in Verbindung mit der Summe des Angeborenen die Erziehung allerdings derart einschränkt, daß der Erzieher selbst im günstigen Falle der Einzelerziehung für den Erfolg des Erziehungswerkes nicht in allem verantwortlich gemacht werden kann, daß aber seiner zielbewußten Tätigkeit ein hinreichender und dankbarer Spielraum offen bleibt, daß daher eine Erziehung schon mit Rücksicht auf die Bedeutung des Unterrichts dem Menschen unbedingt notwendig ist. In der Massenerziehung der Schule können sittliche Charaktere nicht geschaffen werden, da die Schule den Zögling viel zu wenig beeinflussen kann, ihn viel zu kurze Zeit zur Verfügung hat und mit den Einflüssen der Umgegend und Umwelt keinen siegreichen Kampf zu führen im stande ist. Sie muß diesem Ziele zustreben, aber zu seiner Erreichung tragen Anlage, Gewöhnung und Lebensschicksale mehr bei als der Unterricht. *Lindner-Schiller* †.

Erziehung und Unterricht sind zwei, wenn auch verwandte und mannigfach zusammenhängende, so doch keineswegs zusammenfallende Begriffe. Jeder Unterricht wirkt zwar erziehend und die Erziehung selbst nimmt am häufigsten die Form des Unterrichts an, allein die letzten Zielpunkte sind bei beiden wesentlich verschieden. Der Unterricht hat sein Ziel erreicht, wenn ein bestimmtes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten bei dem Zöglinge Eingang fand; wie diese Kenntnisse als Vorstellungen des Bewußtseins auf die Entwicklung des Seelenlebens einwirken, welchen Einfluß sie auf das Gefühl und Begehrungsvermögen des Schülers ausüben, wie die dadurch gegebene Richtung mit den anderweitig, wie z. B. durch andere Unterrichtszweige und durch die übrigen psychologischen Faktoren gebotenen Anregungen zu einem resultierenden Effekt sich vereinigen werden, diese und ähnliche Rücksichten sind dem Unterricht als solchem fremd. Die Erziehung geht ungleich weiter. Sie beobachtet vor allem die Tragweite der unterrichtenden Tätigkeit und ihr Verhältnis zu den letzten Zwecken des Menschen. Sie bedenkt, daß die Worte des Lehrers nicht bloß auf den Boden des Verstandes fallen, sondern wegen der innigen Wechselwirkung zwischen dem Vorstellen, Fühlen und Streben diejenige Verfassung seines Seelenlebens mitbedingen helfen, auf die sich der künftige Charakter aufbaut und aufbauen soll. Sie umfaßt mit gleicher Sorgsamkeit die Menge der verschiedenen erziehenden Einflüsse, die von verschiedenen Seiten des Unterrichts auf das Bewußtsein des Zöglings gemeinschaftlich einwirken, und untersucht, wie sich die Vielheit dieser Einflüsse neben einander verträgt, und welche Gesamtwirkung sie hervorbringt. Wenn also ihre Zielpunkte weiter hinausreichen als jene des Unterrichts, so kann auch nicht in Abrede gestellt werden, daß ihre Aufgabe, falls sie deren Lösung nicht der Gunst oder Ungunst der Umstände anheimstellen will, eine ungleich schwierigere ist als jene der bloß unterrichtenden Tätigkeit. „Die schwierigste pädagogische Forderung, welche man an den Unterricht stellen kann, aber auch stellen muß, ist ein solches Zusammenwirken aller Teile desselben bei jeder Mannigfaltigkeit der Lehrgegenstände, daß er die eine Frucht zur Reife bringt, welche das letzte Ziel aller Jugendbildung ist, ein gebildeter, edler Charakter“ (Org.-Ent. f. d. österr. Gymn.). Und in der Tat, was würde es dem Schüler nützen, wenn er, mit allen möglichen Wissenschaften, Sprachen, Fertigkeiten ausgerüstet, die Schule verließe, wenn jedoch diese Kenntnisse in seinem Bewußtsein gleich den Artikeln eines Konversationslexikons nebeneinander oder gar einander gegenüber ständen ohne gegenseitige Durchdringung! — Der Unterricht an sich ist erziehend. Man kann nicht unterrichten, ohne zu bilden, und man kann nicht bilden, ohne zu erziehen.

Vergleicht man im Sinne Herbarts Erziehung und Unterricht miteinander, so läßt sich folgendes behaupten: Die Einwirkung auf das Wollen durch Erziehung

im engeren Sinne ist kürzer und unmittelbarer; die Einwirkung auf die Einsicht durch Unterricht ist tiefer und nachhaltiger. Auch sind die Wirkungen des Unterrichts, weil sie auf eine Ausgestaltung (Bildung) des ganzen Bewußtseins vom Grunde aus gerichtet sind, gegen die störenden Einflüsse der blinden Erziehungsgewalten mehr gesichert als die Erfolge der unmittelbaren Erziehung, welche nicht selten durch die elementare Macht der Natur, der Gesellschaft und des Schicksals über den Haufen geworfen werden. Endlich bietet der Unterricht auch noch den Vorteil dar, daß er sich äußerlich viel leichter regeln und ordnen läßt als die eigentliche Erziehung. Diese schließt sich nämlich unmittelbar an irgend einen praktischen Lebenskreis (Haus, Gesellschaft) an, dessen Verhältnisse, wenn auch noch so einfach, dennoch ziemlich mannigfaltig, von Fall zu Fall verschieden und keineswegs in die Hand des Erziehers gelegt sind; der Unterricht dagegen wird in einem künstlich geschlossenen Erziehungskreise, nämlich in der Schule erteilt und nach einem feststehenden Unterrichtsplane geregelt. Diese Umstände erklären es, daß die Erziehung im wirklichen Leben am liebsten die Form des Unterrichts annimmt. Zudem ist auch die Kunst der Erziehung schwieriger als jene des Unterrichts. Anderseits ist zu erinnern, daß die Überfüllung des Bewußtseins mit Unterrichtsstoff noch keine Erziehung ist und ernste Gefahren mit sich bringt, wenn man nicht zugleich für die innere Verarbeitung und Anwendung des aufgehäuften Stoffes Sorge trägt; denn das letzte Ziel der Erziehung, der Charakter, kann nicht durch Lernen, sondern durch Handeln erreicht, also nicht in der Schule, sondern im Leben herausgebildet werden, nach dem Worte Goethes: „Es bildet ein Talent sich in der Stille, — Sich ein Charakter in dem Strom der Welt!"

Lindner-Schiller †.

Erziehungsmethode ist das planmäßige Verfahren beim Erziehungsgeschäfte. Dieses wird normiert: 1. durch den Erziehungszweck; 2. durch den Zögling als das Subjekt der Erziehung und 3. durch die äußeren Verhältnisse. Da nur das erste Moment ein bleibendes, die beiden anderen jedoch veränderlich sind, so hat die Erziehung mit zwei veränderlichen Größen zu rechnen, die von Fall zu Fall wechseln. Zu den äußeren Verhältnissen rechnen wir alle Umstände der Zeit und des Ortes, unter denen sich die Erziehung vollzieht. Da diese nicht in zwei Fällen gleich sind, sondern eine unendliche Mannigfaltigkeit von Formen annehmen, und da auch der Zögling nach Alter, Geschlecht, Anlage, Körperbeschaffenheit, nach seiner gesamten Individualität von Fall zu Fall ein anderes Subjekt der Erziehungstätigkeit darstellt: so kann nicht erwartet werden, daß sich die Erziehungsmethode bis zu einer eigentlichen Darstellung des Vorganges beim Erziehungsgeschäft erheben werde. Es gibt besondere Unterrichtsgänge (Lehrgänge), aber keinen besonderen Erziehungsgang: denn das Leben ist unendlich mannigfaltiger als die Schule. Die Methode bietet also kein Rezept dar, durch dessen vorschriftsmäßige Anwendung jeder, auch der Unberufene, zu gewissen sicheren Resultaten gelangen könnte; sie zieht vielmehr nur die allgemeinsten Linien, innerhalb deren sich die Erziehung als freie Kunst zu betätigen hat. Hält es demnach schwer, den Unterricht, der sich doch innerhalb der vier Wände des Schulzimmers abspielt und nach dem Glockenzeichen regelt, zu „mechanisieren", so würde dieses Ansinnen bei der eigentlichen Erziehung ein geradezu widersinniges genannt werden müssen. — Wenn man daher von Erziehungsmethode spricht, so meint man nur die allgemeine Kennzeichnung des Verfahrens, wie der Erzieher unter Berücksichtigung der gegebenen Umstände die Erziehungsmittel anwendet, um den allgemeinen und besonderen Zweck der Erziehung zu erreichen. Um in das Verfahren Einheitlichkeit hineinzubringen, stellt die Methode einen obersten Gedanken als Erziehungsprinzip an die Spitze, von dem sie bei der Wahl der Erziehungsmittel ausgeht. Ein solcher Hauptgedanke kann z. B. sein, den Zögling zu beschäftigen oder ihn zu unterrichten. Dadurch entsteht die Erziehungsmethode der Beschäftigung, die man in Arbeitshäusern, und jene des Unterrichts, die man in Schulen anwendet. — Von den Erziehungsmitteln unterscheidet sich die Erziehungsmethode dadurch, daß jene einzelne Akte sind, diese dagegen eine zusammenhängende Tätigkeit darstellt, die sich auf

das Ganze der Erziehung bezieht. Die Erziehungsmethode geht also aus der planmäßigen Verbindung der Erziehungsmittel hervor. Innerhalb des durch die Methode gespannten Rahmens wird das persönliche Walten des Erziehers den besonderen wechselnden Umständen, unter denen sich die Erziehung vollzieht, angepaßt. Diese Anpassung ist Sache der Erziehungskunst, die, wie jede freie Kunst, nicht mechanisch angeeignet, sondern geistig erfaßt sein will.

Lindner-Schiller †.

Erziehungsschule ist jene Schule, die nicht bloß die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern die Erziehung ihrer Pflegebefohlenen anstrebt, bei der also der Unterricht nur als Mittel zum Zwecke der Erziehung auftritt. Es läßt sich nicht leugnen, daß jeder methodisch eingerichtete Unterricht zugleich eine gewisse erziehende Macht auf das Gemüt des Schülers ausübt; allein der Erziehungszweck wird hiebei nicht immer als oberster Zweck ins Auge gefaßt, er wird vielmehr sehr oft durch andere sekundäre Zwecke in den Hintergrund geschoben. So hatten beispielsweise die älteren Volksschulen keine andere Aufgabe, als jene zwei nützlichen elementaren Fertigkeiten des Lesens und Schreibens beizubringen, zu denen der Mensch durch bloßen Umgang und durch bloße Erfahrung außerhalb der Schule nicht gelangen kann (erst später kam das Rechnen hinzu), und bis auf die neueste Zeit wird von der überwiegenden Anzahl von Menschen der Zweck der Volksschule eher in der Ausrüstung des Geistes mit Kenntnissen und Fertigkeiten als in seiner eigentlichen sittlichen Bildung erblickt. Die neueren Schulgesetzgebungen heben zwar die sittliche Aufgabe der Volksschulen mehr oder weniger klar hervor, geben auch wohl Andeutungen, wie diese zu lösen sei; allein sie sind nicht darnach angelegt, um mit der Verwirklichung dieser Aufgabe Ernst zu machen. Denn wirft man einen Blick auf die Lehrpläne der Schulen, so findet man einen auf zwei Stunden reduzierten und von aller Verbindung mit den übrigen Lehrfächern ausgeschlossenen Religionsunterricht und daneben ein verwirrendes Detail von Kenntnissen und Fertigkeiten aus allen Gebieten des Wissens und Könnens, das zu allem anderen eher geeignet ist als zur Grundlegung der Sittlichkeit, die schließlich doch nur auf das eine Notwendige hinausgeht, sein eigenes Selbst im Sturm und Drange des Lebens nicht zu verlieren. So werden auf unseren Schulen, höheren und niederen, eher Vielwisser als energische und harmonisch geschlossene Persönlichkeiten, eher Opportunitätsmenschen als Charaktere herangezogen. Die Frage der Einrichtung der Erziehungsschule kann aber auch von Seite der Schulgesetzgebung nicht eher in Angriff genommen werden, bevor sie nicht ihre wissenschaftliche Lösung gefunden hat; denn diese Frage ist eine psychologisch-pädagogische. Wir haben im vorausgegangenen Artikel: „Erziehender Unterricht“ die wissenschaftliche Lösung dieser Frage im Sinne Herbarts darzulegen versucht. Eine praktische Lösung des Problems hat Ziller in seinem Kulturstufenunterricht und seiner Konzentrationsidee versucht, die aber nie praktisch geworden ist. Teilweise in seinem Sinne ist die Bearbeitung der acht Schuljahre durch Rein, Pickel und Scheller; eine allgemeine Einführung in die Volksschule ist nirgends erfolgt und die höhere Schule hat sich bisher fast vollends ablehnend dagegen verhalten.

Literatur: Die unter „Erziehender Unterricht“ angegebene.

Lindner-Schiller †.

Erziehungsvereine. Die Bedeutung der Volksschulbildung und der damit verbundenen Erziehung der Jugend weckte auch in weiteren Volkskreisen das Interesse für Erziehungsfragen und die Erkenntnis bricht sich Bahn, daß die häusliche Erziehung vielerorten sehr mangelhaft, die Beschäftigung der Kinder eine unzweckmäßige, der Umgang der Jugend ein für diese nicht selten verderblicher sei.

Schon um das Jahr 1870 hören wir im Königreich Sachsen von der Veranstaltung zunächst gelegentlicher Versammlungen von Eltern und Schulinteressenten, welche unter dem Titel „Schulgemeinden“ zu dem Zwecke abgehalten wurden, um die Eltern über ihren Beruf als natürliche und für das Wohl der Jugend zunächst verantwortliche Erzieher aufzuklären und ihnen rechte und wirksame Mittel der Erziehung zu empfehlen. Später

bekamen derartige Vereinigungen den Namen „Elternabende“ (s. d.) und wurden in anderen Ländern, nicht selten auch an den Mittelschulen nachgeahmt. Sie erweiterten ihr Programm, indem sie allerhand für das Haus wichtige Schulfragen organisatorischer, hygienischer, auch didaktischer Natur in den Kreis der Behandlung zogen, und könnten sehr segensreich wirken, wenn sie mehr wie bisher eine angemessene Unterstützung seitens der maßgebenden Kreise fänden. Derartige Versammlungen dürfen ferner nicht zu parteilichen Zwecken religiöser oder politischer Art mißbraucht werden.

Außer diesen gelegentlichen Vereinigungen finden wir gegenwärtig die eigentlichen Erziehungsvereine vertreten, welche, statutenmäßig eingerichtet, sehr verschiedene alle Seiten der Volkserziehung umfassende Tendenzen verfolgen. Aus der großen Zahl derartiger Vereine seien einige Typen herausgegriffen:

1. Vereine zur Förderung der Kleinkindererziehung im frühesten Lebensalter. Diese unterhalten Kleinkinderbewahranstalten (Krippen). So besteht in Berlin der „Verein zur Förderung von Kleinkinder-Bewahranstalten“, welcher 17 derartige Anstalten erhält. Der „Zentral-Krippenverein“ in Wien besteht seit 1847 (gegründet vom Gemeinderat Dr. Helm) und erhält sieben Krippen. Nähere Angaben bietet der im 54. Jahrgange erscheinende „Krippen-Kalender“.

Schon 1831 wurde der „Hauptverein für Kleinkinderwartanstalten Wiens und Umgebung“ gegründet, dessen erste Schutzfrau Kaiserin Karoline Auguste war. Präsident ist gegenwärtig Erzbischof Dr. Gruscha. Der Verein erhält 19 Anstalten.

2. Eigentliche Kindergartenvereine, die nach dem Vorbilde des „Allgemeinen deutschen Erziehungsvereines“ (begründet 1871 von der begeisterten Fröbelschülerin Frau Baronin Marenholtz-Bülow) organisiert sind. Das Programm dieses ersten Kindergartenvereines war allerdings sehr weit, es lautete „Förderung der leiblich-geistigen, harmonischen, religiös-sittlichen Familien- und Volkserziehung“. Derartige Vereine, „Erziehungsvereine“ oder enger „Fröbelvereine“ benannt, entstanden in allen größeren Städten Deutschlands und auch Österreichs und haben den Zweck, Kindergärten zu errichten und zu erhalten. So erhält beispielsweise der „Verein für Familien- und Volkserziehung“ in Leipzig (gegründet 1871) zwei Kindergärten, einen Bildungskurs für Kindergärtnerinnen, ein Mädchenlyzeum und eine Modellierschule. Auch Österreich weist mehrere derartige Vereine auf, welche nach dem Muster des „Ersten Neubauer Kindergarten-Vereines“ eingerichtet sind. Dieser Verein erhält auch eine Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen (Direktor k. Rat Alois Fellner). Der „Verein für Kindergärten und Bewahranstalten in Österreich“, sowie dessen „Zeitschrift für das Kindergartenwesen“, geleitet von Dir. Josef Kraft, wirken für die Hebung der Kindergartensache in ganz Österreich.

Eine spezifisch konfessionelle Erziehung streben die „Oberlinvereine“ an, welche nach dem Pfarrer Oberlin (Steinthal, Elsaß) benannt sind und eine Art von konfessionellen Kindergärten, „Kleinkinderschule“ benannt, einrichten. Seit 1874 wurden im „Oberlinhaus“ in zweijähriger „Lehrzeit“ Lehrkräfte für solche Anstalten herangebildet und man zählt gegenwärtig sechs ähnliche Bildungsstätten. Auch in den protestantischen Diakonissinnenhäusern befaßt man sich mit der Heranbildung derartiger Wärterinnen.

3. Vereine, welche die Erhaltung und Heranbildung von Waisenkindern bezwecken. Einer der ersten dieser Vereine war die vom Schuldirektor Mehner 1877 in Burgstädt gegründete „Gesellschaft der Waisenfreunde.“ Sie hatte den Zweck, Voll- und Halbwaisen in „finanziell, sittlich und gemütlich gut befähigten, namentlich kinderlosen Familien“ unterzubringen. Neuerdings haben sich in Wien, über Anregung der k. k. Bezirksgerichte in fast allen Bezirken eigene Vereine unter dem Namen „Waisenräte“ konstituiert, welche den Zweck verfolgen, „das Wohl der Waisen und der von ihren Eltern vernachlässigten Kinder zu fördern“. Die Mitglieder sind verpflichtet, die Pflegekinder sorgfältig zu überwachen, sie in geeigneten Familien unterzubringen, geeignete Vormünder auszuforschen, unentgeltlichen Rechtsbeistand und materielle Unterstützungen zu beschaffen. Daß die „Waisenräte“ durch die Schule wirksam unterstützt werden, wäre sehr wün-

schenswert. Erwähnenswert ist noch der Katholische Waisenhilfsverein in Wien, welcher zwei Kinderasyle, zwei Asyle für krüppelhafte Kinder und zwei Waisenhäuser erhält.

4. Vereine zur Errichtung von Kinderhorten. Die erste Anregung dazu gab 1871 Dr. Schmid-Schwarzenberg in Erlangen durch seinen „Verein für Volkserziehung". (Siehe den Artikel „Kinderhorte".) In Österreich wären zu nennen: „Verein zur Errichtung und Erhaltung des Franz-Josefs-Asyles" (für 100 Zöglinge), Verein „Humanitas" (erhält zwei Asyle), das Vinzentinum (ein Asyl und eine Bewahranstalt), Verein „Kinderschutzstationen", letzterer errichtete Auskunftsstellen in allen Bezirken Wiens behufs Unterbringung schutzbedürftiger Kinder, Tagesheimstätten zu dauernder Unterbringung von aufsichtslosen Kindern in der schulfreien Zeit und Schulstationen zu vorübergehender Aufnahme. „Wiener Schutzverein z. Rettung verwahrloster Kinder" (zwei Erziehungshäuser) u. s. w. Hieran reihen sich der Verein „Stephanie-Stiftung" für Erziehung und Pflege schwachsinniger Kinder (ein Erziehungshaus), der „Verein zur Unterstützung mittelloser taubstummer Kinder in Wien" zahlreiche Vereine zur Ausspeisung und Bekleidung armer Schulkinder u. s. w.

5. Vereine für den Handfertigkeitsunterricht. Diese wurden seit 1873 vom Rittmeister a. D. Clauson-Kaas in Kopenhagen angeregt. Seine „Hausfleißgesellschaften" haben besonders in Dänemark und Schweden weite Verbreitung gefunden. (Siehe den Artikel Handfertigkeitsunterricht.) Seit 1876 besteht in Berlin ein „Verein für häuslichen Gewerbefleiß", etwa 300 Vereine dieser Art sind zentralisiert im „deutschen Verein für Knabenhandarbeit" (Obmann v. Schenkkendorff in Görlitz), welcher alljährlich Kongresse abhält. Der „Verein für Knabenhandarbeit in Österreich" unter dem Protektorat des Erzherzogs Rainer erhält sieben Schulwerkstätten und veranstaltet Kurse zur Heranbildung von Handfertigkeitslehrern (Leiter A. Bruhns).

6. Jugendspielvereine, welche, an englische Muster sich anlehnend, dem kindlichen Bedürfnisse nach Spiel, insbesondere nach damit verbundener Bewegung gerecht zu werden suchen. Bemerkenswert ist der „Verein zur Förderung der Jugend- und Volksspiele", ebenfalls unter Leitung v. Schenckendorffs in Görlitz, daher in Deutschland eine wünschenswerte innige Verbindung zwischen Handfertigkeitsunterricht und Jugendspiel.

In Wien besteht ein „Zentralverein zur Pflege des Jugendspieles", welcher die Gruppen in den einzelnen Bezirken umfaßt, Spielleiter heranbildet und „Mitteilungen" herausgibt. Dieselben Aufgaben stellt sich „der Verein für Jugendspiele und Körperpflege" in Linz.

7. Vereine zur Gründung von Ferienkolonien, zuerst 1877 von Pfarrer Binn in Zürich angeregt, vielfach in Deutschland und in Österreich nachgeahmt. So hat der „Verein von Kinderheilstätten an deutschen Ostseeküsten bis 1891 1177 kranke Kinder übernommen. In England bestehen derartige Bestrebungen schon seit 1796. In Wien hat insbesondere der „Ferienkolonien-Spar- und Unterstützungsverein" eine segensreiche Tätigkeit entfaltet. (S. Ferienkolonien.)

8. Endlich wären noch Vereine mit verschiedenartiger Tendenz anzureihen: Lehrlingsunterbringungs- und Bildungsvereine, zahlreiche Studentenunterstützungsvereine (Mensa academica in Wien), Volksbildungsvereine, zahlreiche Geselligkeitsvereine und Bildungsvereine, Vereine zur Errichtung und Erhaltung von Arbeits-, Haushaltungs-, Fortbildungs-, Handels-, Mittelschulen, Hochschulkursen u. s. w. Die in Frankreich weitverbreiteten Mäßigkeitsvereine an Schulen wurden bis jetzt in den germanischen Landen noch nicht nachgeahmt. Erwähnenswert sind schließlich noch der „Verein zur Unterstützung befähigter Kinder" in Kiel und das „Dinterianum" in Mökern, welches würdige Lehramtszöglinge unterstützt.

Literatur: Börner, Gedanken über die Gründung schulgemeindlicher Erziehungsvereine 1867. — Trebst und Poppe, Elternabende. Halle 1893. — Tischendorf, Elternabende. Dresden 1894. — Berichte über die Kongresse für erziehliche Knabenhandarbeit. Görlitz. — Magner, Spielplätze und Erziehungsvereine. Leipzig 1886. — Kessler, Jahrbuch des Vereines für Ferienkolonien. Wien. — Bericht über die Ergebnisse der Sommerpflege in Deutschland. Berlin 1892. — Jahresberichte des Vereines für Kinder-

heilstätten. Berlin. — Gedenkschrift des Vereines zur Unterstützung unbemittelter talentvoller Knaben, Leipzig.

Wien. *Ferd. Frank.*

Erziehungsziel. Irgend eine Idee muß demjenigen vorschweben, der an der inneren Ausgestaltung eines Unmündigen arbeiten, d. h. erziehen will. Diese Idee ist eben das Ziel der Erziehung; es kann dem Erzieher klar und selbstbewußt vorschweben oder in die Form eines unbewußten Instinkts sich verhüllen; es kann ferner vernünftig oder unvernünftig sein. Im allgemeinen kann man das Erziehungsziel von einer doppelten Seite ins Auge fassen, von einer formalen und von einer sachlichen. In formaler Hinsicht ist das Erziehungsziel eine gewisse relativ abgeschlossene Ausgestaltung des inneren Lebens, die dem Zögling aufgedrückt werden und die ihn zur weiteren Verfolgung der Lebenszwecke tüchtig machen soll; denn die Erziehung muß ja einmal aufhören und der Selbsterziehung Platz machen. Das formale Prinzip der Erziehung lautet demnach: Erziehe den Zögling zur Selbständigkeit! oder: Erziehe den Zögling zu seinem eigenen Erzieher! Hiemit ist allerdings noch nicht gesagt, von welcher Art diese Selbständigkeit sein soll, welchen Inhalt sie haben, welche Ziele sie sich vorsetzen, welche Richtungen sie einschlagen wird; denn der selbständig gewordene Zögling kann seine Freiheit eben so zum Guten gebrauchen, wie er sie zum Bösen mißbrauchen kann. Daher erfordert das Erziehungsziel noch eine weitere sachliche Bestimmung über die Art oder den Inhalt jener inneren, geistigen Ausgestaltung, die dem Zöglinge in der Form der Selbständigkeit aufgedrückt werden soll, und diese Gestalt kann keine andere sein als jene, die der selbständig gewordene Zögling dereinst vernünftigerweise selbst anstreben wird und die er anstreben soll. Dieses Ziel ist offenbar kein anderes als das Sittlichkeitsziel oder die sittliche (ethische) Gestaltung des Lebens — die sittliche Bestimmung des Menschen. Worin dieses Sittlichkeitsziel bestehe, hat nicht die Pädagogik zu bestimmen; sie entlehnt die näheren Angaben einer anderen Wissenschaft, nämlich der Ethik (s. d.), die wieder zwei Zugänge hat, einen natürlichen oder philosophischen und einen positiven oder konfessionellen. Die Auffassungen dieses obersten Erziehungs- und Sittlichkeitszieles können verschieden sein; das Wesen bleibt doch ein und dasselbe. In verschiedene Formen und Namen kann man dasjenige hüllen, was dem Leben seinen eigentlichen Wert verleiht und auf die oberste Lebensaufgabe unter allen Umständen angewendet werden muß. „Tugend, Sittlichkeit, Humanität (Menschlichkeit), Gottähnlichkeit, Vernünftigkeit, Glückseligkeit, Selbsttätigkeit im Dienste des Wahren und Guten" (Diesterweg), „christliche Zivilisation" (Schwarz), „harmonische Entwicklung der menschlichen Anlagen und Kräfte" (Pestalozzi, Niemeyer, Dittes), „sittliche Gestaltung des Lebens" (Waitz), Charakterstärke der Sittlichkeit (Herbart) sind nur verschiedene Seiten, von denen wir das sittliche Ideal als die eigentliche Bestimmung des Menschen auf Erden auffassen. Dies vom philosophischen Standpunkte. Noch größer wird die Mannigfaltigkeit dieser Formeln, die man insgesamt Erziehungsprinzipe nennt, wenn man das Erziehungsgeschäft vom empirischen Standpunkte ins Auge faßt. Wir finden das Prinzip der vorwiegenden Leibeskultur: „Mens sana in corpore sano" (im gesunden Körper ein gesunder Geist) bei Montaigne; — das der Naturgemäßheit: „Der Mensch ist von Natur gut; alle Kultur ist verderblich" bei Rousseau — ein eudämonistisches Prinzip: „Beförderung des Glücks und der Brauchbarkeit fürs Leben" bei den Philanthropen: Basedow, Campe, Salzmann, Wolke; — ein humanistisches: „Wahre Menschlichkeit" bei den Humanisten: Herder, Niethammer, Lessing und anderen; — ein pietistisches: „Frömmigkeit und Gottseligkeit" bei Spener, Francke, Zinzendorf; — ein theologisches: „Divinität" (Göttlichkeit) oder Erziehung zum Abbilde des göttlichen Seins bei Graser; — ein realistisches als spezielle Berufsbildung fürs Leben bei der Alltagspädagogik; — ein rationalistisches: „Vernünftigkeit, Aufklärung, Verstandesbildung" bei Krug; — ein positiv christliches: „Herstellung des durch die Sünde verloren gegangenen Ebenbildes Gottes" bei Palmer, u. s. f.

Literatur: Schultze F., Deutsche Erzieh. Leipz. 1893. — Ziller, Allgem. Pädag. 2. Aufl., S. 16 ff. — Stoy, Enzykl.

d. Päd, 2. Aufl.. S. 32 ff. — Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgem. gült. pädag. Wissensch. J. B. d. Berlin. Akad. d. Wiss. 1888. — Vogt Th., Über d. Allgemeingültigkeit d. Päd. Jahrb. d. Ver. f. wiss. Pädag. XXI, 292 ff.

Lindner-Schiller †.

Ethik. *A*) Geschichtlicher Überblick. 1. Alle Völker verwenden die Prädikate „gut" und „böse", „Recht und Unrecht", aber alle verknüpfen damit ihre besonderen Vorstellungen. Diese wissenschaftlich auszugestalten, ist nur wenigen gelungen. Für das Altertum kommen in der Hauptsache nur die Griechen in Betracht, welche die Ethik zu einer besonderen philosophischen Disziplin ausgebildet haben; deren Aufgabe aber ist die wissenschaftliche Prüfung der Grundsätze für die sittlichen Werturteile und für die Verkörperung der sittlichen Forderungen im menschlichen Gemeinschaftsleben. Den eigentlichen Anstoß zu dieser Entwicklung gab Sokrates, der die Tugend als ein Wissen, d. h. als die Überzeugung von der Richtigkeit und Notwendigkeit der sittlichen Normen und somit als lehrbar erklärte; hiemit aber wurde die Glückseligkeit von der vernünftigen Überlegung abhängig, die für das Sittliche die richtige Einsicht schaffe und dadurch den Willen in der Richtung auf das Sittliche lenke. Der große realistische Ethiker der Griechen wurde Aristoteles, der nicht minder große idealistische Plato. Dieser vermengte noch wie sein Lehrer Sokrates Denken und Wollen, jener aber „erkannte innerhalb des allgemeinen Gebietes der Vernunft den Willen als die spezifisch ethische Funktion an und deshalb bestand für ihn die sittliche Tugend nicht mehr im richtigen Wissen, sondern im guten Wollen, das zwar vom Wissen abhängig, aber nicht mehr mit ihm identisch ist."

2. Bis in das zweite Jahrhundert vor den Anfängen des Christentums herrschte kein Zweifel darüber, daß die menschliche Einsicht für sich allein im stande sei, Wesen und Zweck der Sittlichkeit zu ergründen. Das Christentum erschütterte diese Gewißheit vollends und das Mittelalter gestaltete eine Metaphysik des Sittlichen mit ethischem Pessimismus aus. Der transzendente Ursprung der sittlichen Normen, den schon das letzte vorchristliche Jahrhundert aufstellte, die Vorstellungen von der Freiheit des Willens, von der Versöhnung und göttlichen Gnade wurden nun festes Dogma. Die allgemeine Brüderlichkeit und die Gütergemeinschaft, die Gerechtigkeit, Barmherzigkeit und geschlechtliche Reinheit wurden die christlichen Kardinaltugenden.

3. Erst im 17. Jahrhundert wagte man nach einzelnen kirchlichen Anläufen schüchtern den Versuch, ein empirisches System der Ethik mit psychologischem Verfahren und ohne theologische Grundlage aufzustellen, und die philosophische Ethik der großen englischen Denker Hobbes, Locke, Hume, Adam Smith und Bentham vollendete mehr oder weniger entschieden diese Trennung; vornehmlich gilt dabei als der Zweck des Sittlichen das Gesamtwohl. Trotzdem behielten auch diese Denker meist die festgewurzelte kirchliche Sittenlehre bei und suchten die Übereinstimmung ihrer neuen natürlichen Moral mit der Bibel zu erweisen. Aus ihren Arbeiten gehen die utilitarische Ethik, die in dem Gesamtwohl den Zweck des Sittlichen erblickt, die rationalistische oder intellektualistische, die intuitive oder Gewissensethik und die Gefühlsethik hervor. Nur bei Shaftesbury und Hume wurde das Ethische vom religiösen Glauben und der Offenbarung ganz unabhängig, so zwar, daß es vielmehr selbst zum Maßstabe der Beurteilung von Inhalt und Wert der Religion wurde. In Deutschland wandte sich Kant von der im 17. und 18. Jahrhundert vorherrschenden Gefühlsmoral mit ihrem Eudämonismus (Glückseligkeitslehre) und Utilitarismus ab und stellte den Satz auf, daß die Handlungen des Menschen, um moralisch verdienstlich zu sein, aus dem Bewußtsein ihrer Pflichtmäßigkeit und aus der Achtung vor dem Sittengesetz entspringen müssen, nicht aber aus Neigung zu ihrem Gegenstande oder Zwecke (Kategorischer Imperativ). Das Prädikat „gut" oder „böse" trifft demnach bei Kant nur die Gesinnung. Das Sittengesetz ist für ihn unabhängig von jedem empirischen Inhalt, ein Gesetz a priori, das vor jeder empirischen Anwendung und unabhängig von ihr gilt. Von diesem Gesichtspunkte aus gewann er seine Formel: „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer

allgemeinen Gesetzgebung gelten könne!" Dieser „mönchische Zug" in der Kantischen Ethik zog Herbart an, der in der Beseitigung der Glückseligkeitslehre die wichtigste Reform der Sittenlehre erkannte. Nach seiner Ansicht erstreckt sich das ethische Urteil nur auf die verschiedenen Verhältnisse, in welche wollende Wesen zueinander treten können. Diese Verhältnisse gefallen oder mißfallen und so ist das ethische Urteil eigentlich ein ästhetisches. Der „gefallenden" Grundverhältnisse (praktischen Ideen) sind fünf: Vollkommenheit, Wohlwollen, innere Freiheit, Recht, Billigkeit. Zusammengefaßt stellen sie das Ideal des Weisen oder Tugendhaften dar.

4. Beneke erkannte klar die Einseitigkeit Kants und Herbarts, die aus der „krankhaften Scheu vor dem Eudämonismus" entsprang, und leugnete den Gegensatz zwischen dem Nützlichen und Sittlichen; beide beruhen nach ihm vielmehr auf einem gemeinsamen Grundbegriffe des Gutes oder Wertes. Nennen wir eine Handlung nützlich, so denken wir meist nur an ihre äußeren Folgen; sittlichen Charakter erhält sie dagegen nur durch ihre Motive. Nicht nach den Zwecken der Handlung dürfen wir die Sittlichkeit beurteilen, sondern nach den Zwecken der Motive und beim sittlichen Menschen müssen Form und Zweck des Wollens zusammenfallen. Sittlich heißt ein Tun, dessen Wirkungen als allgemein wertvoll gelten und das um eben dieses Wertes willen erfolgt. So verschmolz Beneke das materiale Moralprinzip des Gemeinwohles mit dem formalen des Gewissens. Beneke ging damit noch über Bentham hinaus, der den Sozial-Eudämonismus, d. h. „das größtmögliche Wohl der größtmöglichen Zahl" oder „die Maximisation der Glückseligkeit" und „die Minimisation des Übels" als Moralprinzip aufgestellt hatte, aber für die Bedeutung des Gewissens kein Verständnis besaß. Gleichzeitig geschah Ähnliches in England durch John Stuart Mill, der in seiner Schrift über den Utilitarismus (1863) den Sozial-Eudämonismus rechtfertigte, aber unter den Anregungen Comtes und des französischen Positivismus das Sittliche als Ausgleich zwischen den Bedürfnissen des Individuums und den Interessen der Gesamtheit, also dem Egoismus und „dem Leben für andere" (Altruismus) nachwies. Es entwickeln sich durch Beobachtung der Wirkungen menschlicher Handlungen innerhalb bestimmter Kreise und durch die Erfahrungen vieler Generationen Normen für ihre Beurteilung durch die Gesellschaft, denen sich der einzelne nicht entziehen kann; durch Gewöhnung und Vererbung wird deren Einhaltung allmählich zu fester, instinktartiger Disposition. Unter Einwirkung der darwinistischen Entwicklungslehre gestaltete sich, zunächst durch Herbert Spencer, die Lehre vom Sittlichen als einem Entwicklungsprodukte der Kultur und des gesellschaftlichen Lebens (evolutionistische Ethik), deren bedeutendere Vertreter Sigwart, Wundt, Laas, Paulsen, Ihering, Gizycki, Döring, Höffding, Sidgwick, Leslie Stephen sind. Sie suchen sämtlich zwischen dem Wohlfahrts- und dem Gewissensprinzip, zwischen eudämonistischer und intuitiver Ethik zu vermitteln.

5. Der Schopenhauersche Pessimismus bestreitet die Voraussetzung der utilitarischen und evolutionistischen Ethik, daß es möglich sei, durch das Zusammenwirken aller menschlichen Kräfte eine Steigerung des Glückes herbeizuführen und positive Werte zu schaffen. Denn er erkennt überhaupt sogenannte „Güter" nicht an, und die einzige echte Erscheinungsform des Sittlichen ist für ihn das Mitleid mit dem Elend dieser Welt, das eine wesentliche Tatsache unserer Organisation und von Erziehung und Religion unabhängig sei. Wo es fehlt, kann es durch keine Belehrung oder sonstige Einwirkung geschaffen werden, denn der Wille läßt sich nicht belehren. Auch die oberste Stufe des Sittlichen, die Schopenhauer anerkennt, die Askese oder die Welt- und Willensverneinung, wird nur durch freie, grundlose Tat des Willens erreicht. Ed. v. Hartmann steht in der Hauptsache auf demselben Boden, obwohl er sich den Entwicklungsgedanken angeeignet hat und auf diesem Wege zur universellen Willensverneinung gelangt, während Schopenhauer bei der individuellen stehen bleibt.

Natürlich hält die christliche Ethik der Gegenwart mehr oder weniger, je nachdem sie im katholischen oder protestantischen Gewande auftritt, den theolo-

gischen Grundcharakter fest. Auf manche dieser ethischen Systeme sind pädagogische Theorien begründet worden und einige erheben den Anspruch, daß sie dafür den geeignetesten Unterbau abgeben. Dem wissenschaftlichen Denken unserer Zeit entspricht am besten ein System, das auf der modernen Evolutionslehre und Psychologie aufgebaut ist, zumal als Grundlage einer wissenschaftlichen Pädagogik; denn die wichtigste Voraussetzung der Erziehung ist die Entwicklungsfähigkeit des Zöglings und die Pädagogik kann ohne die Kenntnis der Gesetze menschlicher Entwicklung ihre Aufgabe überhaupt nicht lösen. Dieser Forderung entspricht durchaus das ethische System Wilhelm Wundts, diesem folgt deshalb die hier gegebene Darstellung.

B.) Systematischer Überblick. 6. Die Grundaufgabe der Ethik liegt in der Entwicklung der Harmonie innerhalb der individuellen Persönlichkeit und zwischen den einzelnen Gliedern der menschlichen Gesellschaft. Bei allem ethischen Handeln denken wir an Motive, die aus Vorstellungen und Gefühlen bestehen, welche über das Individuum hinausweisen und zeigen, daß es sich als Glied einer umfassenderen Ordnung der Dinge betrachtet, deren Zwecke es zu den seinigen macht und deren Gesetze es als Regeln für seine Lebensführung ansieht. Die nie fehlenden Äußerungsformen des sittlichen Lebens sind die religiösen Anschauungen und die mannigfachen Gebilde des gesellschaftlichen Zusammenseins; ihnen entsprechen zwei Grundarten psychologischer Motive: die Ehrfurchts- und die Neigungsgefühle. Jene beziehen sich auf übermenschliche Kräfte und Wesen, diese auf die Mitmenschen; auf jenen ist das religiöse, auf diesen das soziale Leben der Menschen aufgebaut. Bewußtsein und Wille sind, soweit wir beobachten können, unauflöslich miteinander verbunden. Der Willenshandlung gehen Vorstellungen und Gefühle vorher, und zwar werden Gefühle zu unmittelbaren Motiven der Willenstätigkeit, während Vorstellungen erst in Gefühlsmotive übergehen müssen, um auf den Willen zu wirken. Schon die praktische Beurteilung des Wollens erblickt in der äußeren Tat nur einen Wertmesser des inneren Entschlusses, der ihr vorherging und der an sich schon eine Willenshandlung ist und auch in dem Falle bleibt, daß ihm die Tat nicht nachfolgt. Wie den inneren Willenshandlungen die wesentlichen Charaktere des Wollens: Motive, Zwecke und Effekte nicht fehlen, ebensowenig ist dies bei den Triebhandlungen der Fall, die durchaus das Wesen einfacher, eindeutig bestimmter Willensakte an sich tragen, nur daß bei ihnen das Moment der überlegenden Wahl wegfällt.

7. Wir kennen den Willen zunächst nur als individuelle Lebensäußerung und das Individuum erkennt schließlich sein eigenstes, tiefstes Wesen in der dem übrigen Bewußtseinsinhalt gegenübertretenden Willenstätigkeit. Der Zusammenhang des Willens mit Vorstellungen und Gefühlen besteht stets, aber je intensiver er als eine von keinem äußeren Zwange bestimmte Tätigkeit zur Geltung kommt, desto mehr drängt sich der Beobachtung seine Macht über Vorstellungen und Gefühle auf, die ihn für gewöhnlich erst in Bewegung setzen. Niemals aber kann diese Macht zu einer unbeschränkten werden, da der Zwang der Naturbedingungen nie völlig schwindet. Aber je vollkommener der Wille sich von diesen äußeren Einflüssen löst, je mehr sich die Einheit von Denken, Fühlen und Wollen unter dem Primat des letztgenannten ausprägt, desto vollendeter ist die einzelne „Persönlichkeit“ als solche, wenn sie auch stets unter dem Einflusse der allgemeinen äußeren Naturbedingungen und des Willens anderer gleichartiger Persönlichkeiten bleibt, mit denen sie sich in der Erstrebung gleicher Zwecke begegnet. Äußerlich bekundet sich dieses Gesamtbewußtsein und dieser Gesamtwille durch alle die Forderungen und Einrichtungen der Kultur und Sitte, in denen sich das übereinstimmende Denken und Fühlen einer Lebensgemeinschaft ausprägt. Die staatliche Organisation einer solchen Gemeinschaft ist nur der natürliche Abschluß und der selbstverständliche Ausdruck ihrer inneren Einheit, sie ist aber auch jene Gestaltung des Gesamtbewußtseins, in der sein Charakter als Gesamtwille am klarsten zum Ausdrucke gelangt. Alle die Einflüsse der Sitte, der Religion, der Rechtsordnung und des Verkehres auf die Ausgleichung des Wollens und Denkens der Individuen wären nicht möglich, wenn

ihnen nicht eine ursprüngliche Gleichartigkeit der Einzelwillen vorausginge, die das Ergebnis des Zusammenlebens von Menschen mit gleichen Anlagen und unter gleichen Naturbedingungen ist. Am deutlichsten äußert sich dieser Einfluß in der Sprache. Soweit wir vom Menschen überhaupt wissen, ist er ein soziales Wesen, gleichzeitig beherrscht von einem Einzel- und einem Gesamtwillen.

8. Wenn man dem Menschen Willensfreiheit zuspricht, so denkt man dabei an seine Fähigkeit, sich in seinen Handlungen unmittelbar durch selbstbewußte Motive bestimmen zu lassen, d. h. mit dem Bewußtsein der Bedeutung zu handeln, die seine jeweiligen Motive und Zwecke für seinen Charakter besitzen. Der Mensch handelt in ethischem Sinne frei, wenn er nur der inneren Kausalität folgt, in der sich seine ursprünglichen Anlagen als das Erbteil früherer Geschlechter, seine Erziehung, seine Lebensschicksale und die mannigfachen Einflüsse seines Berufes zu jenem Komplex von beharrlichen Willensdispositionen verweben, den wir mit dem Worte Charakter (s. d. Art.) bezeichnen. Wer nicht durch jene innere Kausalität seiner gesamten geistigen Vergangenheit bestimmt wird, handelt nicht frei, sondern ist ein Spielball der unberechenbaren Antriebe des Augenblicks. Der sittliche Charakter dagegen handelt frei, d. h. frei von den elementaren Triebkräften seiner animalischen Natur, von den jeweilig vorhandenen Wünschen, Begierden und Affekten; niemals aber wird er frei von dem bestimmenden Einflusse seines Charakters, dessen Kern die sittlichen Forderungen seiner Lebens- und Kulturgemeinschaft bilden.*) Je gleichförmiger die Bedingungen des Charakters sind und je mehr sie sich in der individuellen Anlage zu festen sittlichen Tendenzen verdichtet haben, desto eher sind wir im stande, erfolgte Handlungen aus dem Charakter abzuleiten, unter Umständen auch künftige Handlungen vorauszusagen. Freilich gilt dies in voller Strenge nur von der vollkommensten Form des sittlichen Charakters, die ihrem Begriffe nach stets Ideal bleibt; der empirische Charakter steht in dem unaufhaltsamen Flusse allgemeiner geistiger Entwicklung. Der Spielraum für die moralische Bildungsfähigkeit verengert sich allerdings mit jedem Lebensjahre; aber wir wissen nie, wie weit er sich noch erstreckt, und nie kann man im Einzelfalle mit Sicherheit behaupten, daß Besserung unmöglich sei. Der Versuch einer moralischen Beeinflussung durch andere und vor allem durch Selbsterziehung ist daher niemals völlig aussichtslos. Anderseits gewährleisten, wie es scheint, auch die besten Anlagen keine Entwicklung zu sittlicher Tüchtigkeit, wenn nicht erziehende Einflüsse irgend welcher Art und Selbsterziehung hinzukommen. Für ethische Förderung und Läuterung des jugendlichen Menschen ist ohne Zweifel der Einfluß, den eine sittlich imponierende Persönlichkeit durch Lehre und Beispiel übt, am höchsten anzuschlagen.

9. Über den individuellen Willensrichtungen stehen die gemeinsamen, die den Charakter menschlicher Lebensgemeinschaften ausmachen. Auf niederen Stufen als Familien- und Stammescharakter noch vielfach beschränkt, erweitert sich der Kollektivwille bei steigender sozialer Entwicklung und bei Entfaltung des durch wachsende Sprachgemeinschaft vermittelten geistigen Lebens zum Volkscharakter, bis er sich schließlich zu dem umfassendsten Standpunkte der Humanität erhebt; dieser ethische Habitus hat sich bei den Völkern des europäischen Kulturkreises in einer großen Zahl gemeinsamer Willenstendenzen ausgeprägt, die aus übereinstimmenden intellektuellen und sittlichen Anschauungen entspringen.

10. Den Willensakten gehen gefühlsstarke Vorstellungen voraus, an die sich unmittelbar Affekte der Billigung oder Mißbilligung knüpfen. Indem nun solche Vorstellungen miteinander in Streit geraten, kommt es zu Akten der Selbstbeurteilung. Solche innere Vorgänge faßt man zunächst ohne Unterschied, d. h. ohne Rücksicht auf den Inhalt der fraglichen Vorstellungen in dem Begriffe des Gewissens zusammen; gewöhnlich beschränkt man aber diesen Ausdruck auf das moralische Gebiet. In diesem Sinne ist das Gewissen die gegenüber der noch bevorstehenden

*) Vgl. dazu den Art. Willensbildung, ferner Ant. v. Leclair, „Zur Einführung in die Ethik" §§ 18—21 (im V. Jahrg. der Wochenschrift „Das Wissen für Alle". Wien 1905).

oder schon vollzogenen Willenshandlung geübte Reaktion der sittlichen Überzeugungen des Individuums, durch die es sein Wollen innerhalb des sozialen Ganzen bestimmt und beschränkt weiß. Je intensiver der Gefühlston solcher Überzeugungen ist, desto kräftiger und zuverlässiger ist ihre Reaktion (Gesetzgebendes, abmahnendes oder antreibendes und richtendes Gewissen). Weder ist das Gewissen ein besonderes „Seelenvermögen", noch ist es auf irgend einen äußeren Einfluß, sei es auf die göttliche Macht oder auf einen philosophisch konstruierten „kategorischen Imperativ" zurückzuführen. Da auch das Gewissen dem Grundgesetze aller Lebenserscheinungen, dem Gesetze der Entwicklung, unterworfen ist, so ist begreiflich, daß es sich Hand in Hand mit der jeweiligen Auffassung des Sittlichen inhaltlich verändert. Wie der Wille auf die auslösende Kraft gefühlsstarker Vorstellungen (Motive) angewiesen ist, so ist auch das Gewissen nichts von den Motiven des Willens Verschiedenes, es beruht vielmehr nur auf dem Gegensatze verschiedener Motive.

11. Hiebei kommt die Ausbildung „imperativer Motive" in Betracht. Alle Motive suchen das Wollen in ihrem Sinne zu bestimmen, sind also impulsiv; die imperativen aber verbinden sich noch dazu mit der Vorstellung, daß sie allen anderen vorgezogen werden müssen. Geraten nun Motive der letzteren Art untereinander in Kampf, so entsteht der Konflikt der Pflichten. Impulsive Motive können zu imperativen werden 1. durch äußeren Zwang. Dieser schafft das niedrigste der imperativen Motive und wirkt in Form der Bestrafung unsittlicher Handlungen oder der daraus erwachsenden sozialen Nachteile. Seine Wirksamkeit bildet im günstigsten Falle die unterste Stufe der Sittlichkeit, die sich durch Legalität der Handlungen und durch Sittsamkeit des Benehmens kennzeichnet; aber selbst diese Stufe erhält ihren bestimmten Wert durch die Vermeidung des sittlich Anstößigen. An die Stelle des äußeren Zwanges kann 2. ein innerer Zwang treten. Dahin gehören alle Einflüsse des Vorbildes anderer sowie der eigenen, durch Erziehung und Beispiel bedingten Übung und Gewöhnung. Moralisch nennt man diesen Zwang, weil er neben sonstigen Motiven auch solche von sittlicher Natur herbeiführt und so zu positiven sittlichen Leistungen antreibt. Wohltätigkeit, gemeinnützige Bestrebungen, Pflichttreue in Beruf und Familie können durch den bloßen Einfluß von Beispiel und Gewöhnung sowie durch den Wunsch, es anderen gleichzutun, in so hohen Graden herbeigeführt werden, daß solche Scheintugend von echter Tugend gewöhnlich nicht unterschieden wird. Die volle Widerstandskraft des Charakters, die in allen Lagen des Lebens stand hält, wird aber nicht durch die Imperative des Zwanges, sondern nur durch die Imperative der Freiheit erworben, welche, von äußeren Einflüssen völlig unabhängig, nur in dem eigenen Bewußtsein des Handelnden ihre Quelle haben. Zu einem solchen Imperativ wird zunächst jene dauernde Befriedigung, die nur selbstlosen Handlungen entspringt, sodann aber die Vorstellung des persönlichen Lebensideals, in welcher ein oberster sittlicher Lebenszweck zur Richtschnur aller Handlungen wird. Dieses sittliche Ideal ist aber nicht etwa ein für allemal festgelegt, es ist vielmehr ein ewig Werdendes, nie zu Vollendendes, das jedes Zeitbewußtsein in besondere Zwecke, Motive und Normen faßt. Erst diese vierte Stufe zeigt die Sittlichkeit in ihrer Vollendung; hier wird auch jeder Konflikt der Pflichten nach der Rangordnung der sittlichen Zwecke entschieden. Allerdings können diesem Ideal die Besten der Zeit nur nahekommen; solche Charaktere nennen wir edel und sie bilden den echten Adel des Geistes. Über die edlen Charaktere erhebt sich endlich das sittliche Genie, das in Jahrhunderten oder vielleicht in Jahrtausenden einmal erscheint. Fast immer üben jene vier Imperative ihre Wirkung zunächst in religiösem Gewande, indem ihnen übernatürlicher Ursprung und göttliche Sanktion jenes Ansehen verleiht, das sie auf höheren Stufen sittlicher Entwicklung aus dem allmählich festgewordenen und fortgeerbten sittlichen Habitus sowie aus der Einsicht des Individuums in ihre Zwecke schöpfen.

12. Da der Mensch ein Individuum ist, als solches aber einem sozialen Verbande angehört und mit diesem wieder ein Glied in dem großen Ganzen der Menschheit bildet, können auch seine Zwecke bald

individuelle, bald soziale, bald humane sein. Zu den ersten gehört die Selbsterhaltung, die nur dann sittlichen Wert beanspruchen kann, wenn durch sie die Tätigkeit für andere individuelle oder für soziale und humane Zwecke sichergestellt wird. Solcher indirekt durch die Selbsterhaltung zu erreichenden individuellen Zwecke gibt es zwei: die Selbstbeglückung und die Selbstvervollkommnung; jene hat nur dann sittlichen Wert, wenn sie durch allgemeine, nicht durch persönliche Interessenförderung erfolgt, diese, wenn sie nicht um persönlicher, sondern um allgemeiner Zwecke willen erstrebt wird. Sittlich wertvoll kann also der individuelle Willenszweck nur dann sein, wenn er bloß nächster, nicht aber letzter Zweck ist.

Wenn das Individuum niemals der letzte Zweck des Sittlichen sein kann, so bleiben nur zwei soziale Zwecke als die eigentlichen Objekte des sittlichen Willens übrig: die öffentliche Wohlfahrt und der allgemeine Fortschritt. Menschen und Völker längst entschwundener Zeiten sind daher nicht so sehr nach dem Glücke zu beurteilen, das sie selbst genossen, auch nicht nach den Lebensgütern, die sie ihren Zeitgenossen verschafft, sondern vornehmlich nach dem, was sie für die weitere Entwicklung der ganzen Menschheit geleistet haben. Die humanen Zwecke können nur in der Hervorbringung solcher geistiger Schöpfungen bestehen, die den Anlagen und Bedürfnissen der menschlichen Natur überhaupt angemessen und jede Lebensgemeinschaft ohne Unterschied zu fördern geeignet sind. Alle diese geistigen Schöpfungen, in denen sich das Sittliche objektiviert (daher Iherings treffender Ausdruck „objektive Sittlichkeit"), fassen wir gruppenweise zusammen als politische, ökonomische, technische, intellektuelle, ästhetische, in engerem Sinne ethische und religiöse Kultur (Staat, Recht, Familie, Gemeinde, Schule, Wissenschaft, Kunst, Religion u. s. w.).

13. Die aufsteigende Entwicklung erfährt indessen mannigfache Hemmungen durch sittlich-zweckwidrige Willenshandlungen, die teils sittlicher Schwäche (Willensschwäche), teils sittlicher Bosheit (verkehrter Willensrichtung) entspringen. Diesen Formen des Sittlich-Zweckwidrigen entsprechen verschiedene Formen der Beurteilung: die Nichtbilligung und die Mißbilligung; in beiden Fällen ist für das Urteil der Widerstreit der Handlungen gegen die vier Imperative des Gewissens maßgebend.

Bei der Kausalität der Handlungen kommt den Gefühlselementen des Bewußtseins die Entscheidung zu. Die Gefühle können aber, indem sie als Triebfedern wirken, entweder an konkrete Wahrnehmungen geknüpft sein (Wahrnehmungsmotive), oder sie entspringen verstandesmäßig verbundenen Vorstellungen, die sich auf die näheren oder entfernteren empirischen Zwecke der Handlung beziehen (Verstandesmotive), endlich können sie aus der Vorstellung der idealen Zwecke des sittlichen Strebens hervorgehen (Vernunftmotive). Die unmittelbare Wahrnehmung ist zwar die nächste Lenkerin unseres Willens, aber an sie knüpfen sich sofort weitere Vorstellungen, welche die in der Anschauung gegebenen Erscheinungen mit vorangegangenen Ereignissen sowohl als mit solchen verbinden, die vermöge der gegebenen Assoziationsbedingungen in der Zukunft erwartet werden. Alle diese Vorstellungen zusammen wirken als Wahrnehmungsmotive. Hiebei betätigen sich in uns zwei Grundgefühle unausgesetzt als sittliche Motive: das Selbstgefühl und das Mitgefühl. Die Berufspflicht zu erfüllen, das gegebene Wort zu halten, die Wahrheit zu sagen, das sind Antriebe, die in jedem, der nicht sittlich verkommen ist, als unmittelbare Reaktionen des Selbstgefühls wirksam werden, wenn sie auch vielleicht nicht immer dem Ansturm anderer Motive standhalten. Je vollkommener aber sich der Charakter entwickelt hat, desto größer ist die Sicherheit, mit der die wechselnden Lebenslagen entsprechende Handlungen auslösen. Mitgefühl hegen wir streng genommen nur gegenüber dem Menschen (Nebenmenschen). Den Tieren gegenüber können zwar in uns Regungen entstehen, die dem Mitgefühl verwandt sind; aber zum echten Mitgefühl fehlt da doch die Grundbedingung der inneren Einheit unseres Willens mit dem ihrigen; mit dem Tiere können wir wohl Mitleid, aber nicht Mitfreude empfinden. Auch bei dem Mitgefühle verdichten sich allmählich

Verstandes- und Vernunftmotive zu Wahrnehmungsmotiven.

Verstandesmotive sind vorhanden, wenn zwischen die einwirkenden Vorstellungen und den Entschluß zur Handlung die Überlegung tritt. In diesem Falle entscheidet nicht der nächste, sondern ein entfernterer Zweck und der Antrieb zum Handeln entspringt dem Gefühle, das an den durch Reflexion gefundenen Zweck geknüpft ist. Es gibt zwei große Zweckgebiete des Wollens: die Förderung des eigenen Selbst und das Wohl der Nebenmenschen oder der sozialen Gemeinschaft. Die diesen beiden Gebieten entsprechenden Gefühle treten in zwei Grundformen auf: als eigennützige und als gemeinnützige Triebe. Dem sittlichen Urteil erscheinen jene als minder-, diese als höherwertig. Aber der Egoismus, stets zurückgedrängt durch die ihm sittlich überlegenen gemeinnützigen Triebe, gibt sich nie als besiegt und oft genug gelingt es ihm, die Herrschaft an sich zu reißen, so daß nur strenges Gleichgewicht der Einzelinteressen der zügellosen Selbstsucht Schranken setzt. Wie es in solchen Zeiten um den sittlichen Fortschritt steht, davon zeugen die großen Niedergangsperioden der Völker- und Staatengeschichte. Trotz dieser Vorherrschaft des Eigennutzes im Gebiete der Verstandesmotive liegen in diesen dennoch stärkere Antriebe zu selbstlosem Handeln als in der unmittelbaren Wahrnehmung. Denn während die letztere nur die individuelle Lebensführung und den persönlichen Verkehr der einzelnen bestimmt, bilden die Verstandesmotive die Quelle aller der Handlungen, durch die sich die Gesellschaft eine auf das Verhältnis gegenseitiger Rechte und Pflichten gegründete Organisation gibt.

Die Vernunftmotive des sittlichen Handelns entspringen aus der Vorstellung der idealen Bestimmung des Menschen, und zwar gehen sie aus Wahrnehmungs- und Verstandesmotiven dann hervor, wenn der Zusammenhang aller Einzelhandlungen mit der Unendlichkeit der sittlichen Welt und die Einsicht, daß der individuelle Wille der Idee dieses Zusammenhanges entsprechen soll, zum Bestimmungsgrunde des Handelns geworden ist. Selbstverständlich können diese entwickelten Vernunftmotive wieder nur in Gestalt von Gefühlen wirksam werden, und da diese Gefühle in der Voraussetzung idealer Zwecke ihre Quelle haben, so kann man sie als Idealgefühle bezeichnen.

14. Unsittlich ist jene Gesinnung, die in einer Auflehnung des Einzelwillens gegen den Gesamtwillen besteht; ihre tiefste Wurzel ist stets der Egoismus. Da den vier Imperativen des Gewissens verschiedene Gestaltungen des Gesamtwillens entsprechen, kommt auch der Auflehnung gegen sie jedesmal eine besondere Bedeutung zu. Dem Imperativ des äußeren Zwanges entspricht die durch den Staatswillen sich betätigende Rechtsgemeinschaft; die Auflehnung gegen diese führt zur schwersten Form des Unsittlichen, zum Bruch der äußeren Rechtsordnung, zum Verbrechen. Der Imperativ des inneren Zwanges wird getragen von dem Willen der gesitteten Menschheit und die Auflehnung dagegen ist die unsittliche Handlung. Das Verbrechen ist stets auch unsittlich, die unsittliche Handlung dagegen ist keineswegs immer ein Verbrechen. Den Verstoß gegen die beiden Imperative des Zwanges führen wir auf moralische Schlechtigkeit, den Verstoß gegen die Imperative der Freiheit nur auf sittliche Schwäche zurück. So sehr sich die Folgen des Rechtswidrigen und des Unmoralischen unterscheiden, so wenig fällt dieser Unterschied für die Beurteilung der unsittlichen Motive ins Gewicht. Der Verbrecher und der Unmoralische unterscheiden sich da meist nur durch die äußeren Gelegenheitsursachen. Die wirksamste Entstehungsbedingung für das Unsittliche ist jedesmal die gesellschaftliche Lage, durch welche die beiden Hauptquellen des moralischen Übels geschaffen werden, die Genußsucht und der Neid. Dort findet das zur Selbstsucht entartete Selbstgefühl den einzigen Zweck des Daseins im eigenen Genusse, dieser Zweck aber treibt den Genußsüchtigen zu rücksichtsloser Ausbeutung der Verhältnisse und Nebenmenschen; hier erweckt die Wahrnehmung, daß andere an Lebensgütern teilhaben, die ihm selbst versagt sind, in dem Notleidenden Groll gegen das Schicksal und Haß gegen die Bevorzugten, in denen er die ihm feindliche Schicksalsmacht verkörpert sieht.

15. Mit dem Begriffe des Verbrechens steht der Begriff der Strafe in engstem Zu-

sammenhang; die Strafe ist stets eine Handlung des Gesamtwillens, und zwar in der entwickelten Gesellschaft vorzugsweise eine solche des Staatswillens. Im engeren Kreise verkörpert sich im strafenden Vater der Kollektivwille der Familie, im strafenden Lehrer der Kollektivwille der Erziehungsgemeinschaft. Erscheint die Strafe im besonderen Falle nur als willkürliche Handlung des Einzelwillens, dann wird sie zur Rache oder zur Mißhandlung. Die Strafe ist stets ein Zuchtmittel, die Zucht schließt aber Züchtigung und Erziehung in sich. Die Strafe will züchtigen, indem sie dem sich gegen den Gesamtwillen auflehnenden Individuum ein Übel zufügt, durch das ihm sein Unrecht zu eindringlichem Bewußtsein gebracht wird; aber sie will auch erziehen, indem sie dort, wo sich dazu Aussicht bietet, eine dauernde Besserung der unsittlichen Gesinnung bewirken will. Zu diesen auf das bestrafte Subjekt sich beziehenden Zwecken kommt noch ein allgemeinerer: das beunruhigte Rechtsgefühl soll durch die Strafe wieder beruhigt werden; dadurch aber gewinnt sie zugleich die Bedeutung der Sühne; sie sühnt die Schuld und versöhnt das gestörte Rechtsbewußtsein.

16. Auf dem Gebiete der Sittlichkeit stellt die Norm als eine Willensregel dem Sein ein Sollen gegenüber. Man unterscheidet Grundnormen, die nicht weiter auf noch allgemeinere zurückgeführt werden können, und abgeleitete Normen, d. h. besondere Vorschriften, die aus den Grundnormen durch Anwendung auf besondere Fälle und unter besonderen Bedingungen hervorgehen. Dies ist jedoch nicht so zu verstehen, daß die Grundnormen auch zeitlich den besonderen Sittengeboten vorausgegangen seien; vielmehr ist man über die letzteren für die meisten Gebiete sittlicher Betätigung längst einig, während der wissenschaftliche Streit über die richtigste Fassung der Grundnormen noch heute ungeschlichtet ist. Der größte Teil der besonderen Sittengesetze erscheint ursprünglich in negativer Form; im Dekalog z. B. gibt es nur zwei positive Vorschriften. Auch sind die Verbote des Dekalogs nicht ausnahmslos gültig, z. B. das Verbot zu töten weicht bei dem Soldaten im Felde oder bei dem Nachrichter einer höheren Berufspflicht. Selbst die Grundnormen erleiden Ausnahmen, aber der einzige sittlich berechtigte Anlaß dazu ist der Konflikt verschiedener Normen. Dieser muß nach folgender Regel entschieden werden: Sobald Normen verschiedener Gattung in Widerstreit treten, gebührt derjenigen der Vorzug, die dem umfassenderen Zwecke dient. Demnach behauptet der soziale Zweck vor dem individuellen, der humane vor dem sozialen den Vorrang. Niemals aber darf diese allgemeine Regel die gewissenhafte Prüfung des gegebenen Einzelfalles ausschließen, da die freie Wahl zwischen verschiedenen Handlungsweisen ein notwendiges Element des sittlichen Lebens bleibt.

Nach den drei Hauptformen sittlicher Zwecke sind individuelle, soziale und humane Normen zu unterscheiden. In jedem der drei Gebiete aber ergibt sich eine subjektive und eine objektive Norm und ihnen entsprechend ein subjektiver und ein objektiver Pflicht- und Tugendbegriff. Die subjektive Norm bezieht sich auf das Motiv oder die Gesinnung, die objektive auf den Zweck oder die Handlung. Jeder Norm entspricht ferner gleichzeitig eine Pflicht und ein Recht; dieses ist beschränkter als jene: niemand kann, was er anderen gegenüber als Pflicht empfindet, von diesen ohne weiteres auch als ein Recht beanspruchen.

a) Die individuellen Normen. Die subjektive Pflicht eines jeden gegen sich selbst ist die Selbstachtung; sie schließt die Norm in sich: Denke und handle so, daß dir niemals die Achtung vor dir selbst verloren gehe! So ist die Selbstachtung nicht nur an sich eine Tugend, sondern auch eine Bedingung aller übrigen. Die objektive Pflicht des einzelnen gegen sich selbst ist die Pflichttreue, das unbedingte Festhalten an den Aufgaben, die man sich innerhalb seiner Lebensgemeinschaft gestellt hat. Der Tugend der Pflichttreue entspricht die Norm: Erfülle die Pflichten, die du dir und anderen gegenüber auf dich genommen!

Beide Seiten der Pflicht setzen aber Selbstbeherrschung voraus; so nennen wir die Fähigkeit des Menschen, sein Verhalten unabhängig von den augenblicklichen Gefühlsantrieben durch vernünftige Überlegung zu bestimmen, sie nimmt aber nach den verschiedenen Seiten des Trieb-

lebens verschiedene Gestalten an. So ist die Mäßigkeit die Fähigkeit, die aus den animalischen Bedürfnissen entspringenden Begierden zu zügeln. Eine verständige Erziehung achtet unausgesetzt auf angemessene und wohlgeregelte Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse des Kindes, um dadurch die Entstehung ausschweifender Begehrlichkeit zu hindern. Die Selbsterziehung vollendet später namentlich im Bunde mit dem Ehrtrieb die Gewöhnung an rüstige und nützliche Tätigkeit. Die innere Form der Mäßigkeit ist die Anspruchslosigkeit oder Bescheidenheit; sie ist die besonnene Mäßigung des Verlangens nach Besitz, Lebensgenuß, Ehre und sozialer Stellung, ihre beglückende Wirkung aber ist die Zufriedenheit. Eine andere Form der Selbstbeherrschung ist die Tapferkeit, d. h. die Fähigkeit, bei der Pflichterfüllung dem Eindrucke des Schmerzlichen, Gefährlichen, Furchtbaren zu widerstehen. Mit ihr ist die Beharrlichkeit verwandt, d. h. die Fähigkeit, Beschwerden und Anstrengungen, gegen die sich die Eigenliebe auflehnt, die aber zur Erreichung eines bestimmten Zweckes erforderlich sind, gelassen zu ertragen. Eine besondere Seite der Beharrlichkeit ist die Ordnungsliebe (s. d. Art.), die Gewöhnung, alle Dinge pünktlich und regelmäßig zu erledigen. Mit der Beharrlichkeit ist auch die Geduld verwandt, d. h. die Fähigkeit, Leiden aller Art zu ertragen ohne Verlust der Spannkraft des Gemütes und ohne davon überwältigt zu werden. Eine dritte Form der Selbstbeherrschung ist die Gelassenheit, d. h. die Fähigkeit, durch vernünftigen Willen die Affekte zu beherrschen, die aus den unvermeidlichen Störungen entspringen, welche das Zusammenleben mit anderen Menschen hervorruft (Ärger, Verdruß, Zorn u. dgl.). Die Frucht der Selbstbeherrschung ist die innere Ruhe und Heiterkeit des Gemütes, ohne die es kein wahres Lebensglück gibt. (Demokrits εὐθυμία.)

Der Ehrtrieb (s. d. Art.) ist eine Spielart des Selbsterhaltungstriebes, insofern er die Erhaltung des Selbst nicht bloß in der eigenen, sondern auch in der fremden Vorstellung erstrebt. Denn Ehre ist das Maß von Geltung und Wert, das einem jeden in der Schätzung durch seinesgleichen beigelegt wird. Jeder Lebenskreis hat seine besonderen Ehrbegriffe, und wenn jemand seine Standesehre besitzen will, so muß er allen den Anforderungen jenes Standes gerecht werden, dem er angehört. Der Ehrtrieb ist von hoher sittlicher Bedeutung, weil er den Willen vor allem zur Pflege persönlicher Vorzüge und Tüchtigkeiten, sodann aber auch zur Erwerbung sozialer Tugenden anspornt oder mindestens von Unrecht, Lüge und Verbrechen abschreckt. Das rechte Verhalten des einzelnen zur Ehre nennen wir Ehrliebe; sie ist jene Willensrichtung, welche die Anerkennung der Besten und Tüchtigsten durch ehrliche und gediegene Leistungen zu erringen strebt. Ehrliebe äußert sich auch als rechter Stolz, der im Gegensatz steht zu zwei Entartungen des Ehrtriebes, zur Eitelkeit und zum Ehrgeiz. Jene sucht Ehre um nichtiger Dinge willen und bei nichtigen Menschen; dieser opfert seinem zügellosen Streben nach Auszeichnung jede Rücksicht auf eigene Pflicht und fremdes Interesse, auf gutes Gewissen und wohlverstandenes Lebensglück. Der Stolz dagegen sucht nur die Anerkennung der Besten und Urteilsfähigsten; wird ihm diese nicht zuteil, so tröstet ihn sein Bewußtsein überragender Vorzüge und Leistungen sowie die Hoffnung, daß ihn spätere Zeiten anerkennen werden.

b) Die sozialen Normen. Ihre Objekte sind die Nebenmenschen und deren Zwecke; das diese Zwecke fördernde Handeln bezieht sich auf die Gesellschaft und ihre Verbände (Familie, Gemeinde, Staat, Nation, Berufs- und andere Gemeinschaften). Die Grundlage aller sozialen Tugenden ist die Achtung des Nebenmenschen und ihr entspricht die Norm: Achte deinen Nächsten wie dich selbst!*) Der Gegensatz zu dieser Tugend ist die Eigenliebe, die dem eigenen Wohl das fremde unter allen Umständen nachsetzt. Die objektive Seite jener Tugend ist der Gemeinsinn, d. i. die beharrliche Geneigtheit zur Erfüllung der Pflichten gegen Familie, Gemeinde, Staat und Gesellschaft. Die entsprechende Norm lautet: Diene der Gemeinschaft, der du angehörst! Der Gemeinsinn hat entscheiden-

*) Über die bedingte Geltung dieser Norm und ihren Unterschied von der christlichen Nächstenliebe vgl. Wundt, Ethik II.³, S. 186 ff.

den Anteil an der Entstehung der Heimats- und Vaterlandsliebe. Der Gegensatz des Gemeinsinnes ist der Eigennutz oder Egoismus im engeren Sinne, der die sozialen Verbände nicht als selbständige Zweckobjekte, sondern nur als Mittel der Ausbeutung für seine individuellen Zwecke betrachtet.

Auch die Wahrhaftigkeit (s. d. Art.) ist eine soziale Tugend, sie ist die in der Gedankenmitteilung sich offenbarende Gerechtigkeit und Nächstenliebe. Die Pflichtformel lautet: Du sollst nicht lügen, du sollst dem Nächsten mit der Wahrheit dienen! Diese Pflicht beansprucht ausnahmslose Geltung, wenn wir die Lüge auffassen als die wissentliche Entstellung oder Verhüllung der Wahrheit zu dem Zwecke, um entweder sich selbst einen Vorteil zu verschaffen oder dem anderen einen Schaden zuzufügen. So aufgefaßt, ist die Lüge entweder ein Zeichen von Bosheit oder von Feigheit. Mildere Beurteilung verdient die Lüge als äußerstes Mittel der Notwehr und völlig gerechtfertigt, ja sogar geboten ist sie, wenn sie Rücksichten der Jugenderziehung oder der Menschlichkeit entspringt. Die allgemeine Pflicht der im obigen Sinne verstandenen Nächstenliebe schließt die besondere ein, dem Nächsten im gegebenen Falle zur Befreiung von falschen und zur Erlangung richtiger Vorstellungen von der Natur der Dinge behilflich zu sein. Diese Pflicht wird in zweifacher Weise betätigt, nämlich im persönlichen Verkehr mit den Nebenmenschen, wo sie die Formen des Belehrens und Beratens, des Ermahnens und Zurechtweisens annimmt, und im öffentlichen Dienste der Wahrheit, wo sie die Form des Forschens, des Lehrens, des Predigens annimmt. (Im übrigen vgl. d. Art. Lüge.)

c) Die humanen Normen. Schon die höchsten Leistungen der Pflichttreue und des Gemeinsinnes werden zu humanen Tugenden, indem sie nur als Leistungen im Dienste einer im Verhältnis zum Werte des Einzeldaseins unendlichen Aufgabe ihre Erklärung, ja bisweilen ihre einzige Rechtfertigung finden. Die subjektive Tugend, die dem Gefühle, einer unendlichen Aufgabe gegenüberzustehen, entspringt, ist die Demut, deren Norm lautet: Fühle dich stets als Werkzeug im Dienste des sittlichen Ideals! Die entsprechende objektive Tugend ist die auch bis zur Selbstaufopferung sich steigernde Selbstverleugnung in der Pflichterfüllung, das völlige Aufgehen des Ich und aller seiner Interessen in der Hingabe an die übernommene Pflicht. Ihre Norm lautet: Opfere dich selbst für den Zweck, den du als deine ideale Aufgabe erkannt hast!

Literatur: Jodl Fr., Gesch. d. Ethik in d. neuer. Philos. 2 Bde., 1882—1889 und in Reins Enzykl. Handb. II. S. 69—87. — Wundt W., Ethik 3. Aufl., 2 Bde. 1903. — Paulsen Fr., Syst. d. Ethik 6. Aufl., 2 Bde. 1903. — Hartmann Ed. v., Phänomenologie des sittl. Bew. 2. Aufl., 1886. — Ziegler Th., Die Ethik d. Griech. und Römer 1881 und Gesch. der christl. Ethik 1886. — Eicken H. v., Gesch. und Syst der mittelalt. Weltansch. 1887. — Vorländer Fr., Gesch. der philos. Moral, Rechts- und Staatslehre d. Engl. u. Franz. 1855. — Bergemann P Die evolution. Ethik als Grundl. d. wissensch. Pädag. 1900. — Beneke Fr., Grundl. d. natürl. Systems der prakt. Philos. 3 Bde. 1837—1839. — Bergemann P., Ethik als Kulturphilosophie. 1904. — Wentscher M., Ethik I. T. Krit. Grundl. 1902. — Unold Joh., Grundl. für eine mod. prakt.-ethische Lebensansch. 1896. — Ihering Rud. v., Der Zweck im Recht. 3. Aufl., 2 Bde. 1893—1898. — Ziller T., Allgem. philos. Ethik. 2. Aufl., 1886. — Nahlowsky J. W., Allgem. prakt. Philos. 2. Aufl., 1885. (Die beiden Letztgenannten sind Herbartianer.) — Höffding H., Ethik. 2. Aufl., 1901. — Lipps Th., Die eth. Grundfragen. 1899. — Laas E., Ideal. und positivist. Ethik. 1882. (Höchst scharfsinnige, tief eindringende Kritik.) — Döring A., Philos. Güterlehre. 1888 und Handb. der natürl.-menschl. Sittenlehre für Eltern und Erzieher. 1898. — Hochegger, Über Individual- und Sozialpädag. 1891 und in Reins Enzyklop. Handb. II. S. 104 ff. — Natorp P., Sozialpädagogik 2. Aufl., 1904. — Steinthal H., Allgem. Ethik. 1886. — Romanes G. J., Die geist. Entw. b. Menschen. 1893. — Sully-Stimpfl, Handb. der Psychol. für Lehrer. 1898. — Spencer H., Erziehungslehre. Übers. v. Fr. Schultzer. 3. Aufl., 1889.

Schiller-Leclair.

Euler, Professor, Dr. Carl, geb. am 8. Februar 1828 zu Kirchenbollenbach, Reg.-Bez. Trier, studierte Philologie und Geschichte, wurde 1854 Hilfslehrer in

Schulpforta, 1860 erster Zivillehrer an der Zentral-Turnanstalt in Berlin, 1877 Unterrichtsdirigent an der von der vorgenannten Anstalt getrennten und nunmehr selbständig gewordenen Turnlehrer-Bildungsanstalt, erhielt als solcher 1892 den Schulratstitel und starb am 15. September 1901 in Berlin.

Schon auf dem Gymnasium in Kreuznach und später als Student nahm Euler gern am Turnen teil. Während seiner Studien in Berlin besuchte er auch die Zentral-Turnanstalt unter Hauptmann Rothstein und den Zivilhilfslehrern Kluge und Kawerau (1852 bis 1853). In Schulpforta erteilte er vorwiegend Turnunterricht. Nach seiner Anstellung an der Zentral-Turnanstalt, wo er den gesamten theoretischen und praktischen Unterricht der „Zivil-Eleven" (d. i. der künftigen Turnlehrer) — mit Ausnahme der Freiübungen — leitete, gab er die Veranlassung zu dem berühmt gewordenen „Barrenstreit": die von Rothstein entfernten Geräte Reck und Barren sollten auf seinen Antrag sofort wieder eingeführt werden; Rothstein verweigerte dies; der Unterrichtsminister veranlaßte Gutachten des früheren Anstaltsarztes Dr. Abel und des Geheimrats Dr. von Langenbeck, die in der Hauptsache ablehnend ausfielen; dies machte die Turnvereine und viele angesehene Ärzte — darunter namentlich Du Bois-Reymond — mobil, die mit aller Entschiedenheit, bezw. wissenschaftlichen Überlegenheit für den Barren eintraten; das preußische Abgeordnetenhaus griff in den Kampf gegen Rothstein und das von ihm begünstigte schwedische Turnsystem ein; der Unterrichtsminister unterbreitete die Barrenfrage der Wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen (1862), deren Gutachten eine Ehrenrettung des Barrens war; hierauf erfolgte nach zweijährigem Kampfe die Wiedereinführung von Reck und Barren in der Zentral-Turnanstalt.

Eulers Hauptbemühen richtete sich während seiner ganzen Laufbahn darauf, dem Turnen in Preußen eine würdige Stellung zu bereiten. Dabei faßte er alle Zweige desselben gleichmäßig ins Auge. In die Ausbildung der Turnlehrer nahm er alle Momente auf, die ihm zweckdienlich erschienen: von GutsMuths und Jahn über Rothstein bis zu Spieß, Lion, Jäger u. a. Besonders am Herzen gelegen hat ihm immer die Durchsetzung derjenigen Teile der Turnkunst, deren Einführung den größten Schwierigkeiten begegnete: des Schwimmens und der Turnübungen für das weibliche Geschlecht. In beiden Richtungen hat er durch zäheste Ausdauer große Erfolge erzielt; denn nach wiederholten vergeblichen Anläufen erreichte er es 1874, daß von da ab der Schwimmunterricht als ein Teil des Gesamtunterrichts



Carl Euler.

in die Kurse der Turnlehrer-Bildungsanstalt Aufnahme fand und daß von 1875 an der Ausbildung von Turnlehrerinnen staatlicherseits näher getreten wurde, wodurch das Mädchenturnen eine sichere Grundlage erhielt.

Die Bedeutung Eulers liegt größtenteils auf theoretischem Gebiet. Er war der fruchtbarste aller Turnschriftsteller und unter ihnen der eigentliche Turnhistoriker. Sein hervorragendstes Verdienst auf diesem Gebiet ist die liebevolle Sorgfalt, mit der er Jahns Persönlichkeit in das rechte Licht gesetzt hat. Seine gründlichen Jahn-Forschungen legte er nieder in: „Friedrich Ludwig Jahn. Sein Leben und Wirken", Stuttgart 1881, Krabbe, und: „Friedrich Ludwig Jahns Werke" mit Einleitungen und erklärenden Anmer-

kungen, Hof 1883, Rud. Lion. Biographische Arbeiten waren ferner: Friedrich Friesen, Berlin 1885, Eduard Angerstein, 1896, und Maßmann, 1897. Von großem Werte ist seine „Geschichte des Turnunterrichts" (V. Band der „Geschichte der Methodik des deutschen Volksunterrichts" von Kehr, Gotha 1891, E. F. Thienemann), in der seine fabelhafte Belesenheit und die Kunst im Sammeln der Stoffe besonders zu Tage treten. Mit Kluge gab er 1872 das gediegene Werk „Turngeräte und Turneinrichtungen" heraus, mit Eckler die ersten beiden Auflagen von „Verordnungen und amtliche Bekanntmachungen, das Turnwesen in Preußen betreffend", Berlin 1869, bezw. 1884, Heyfelder, und von 1882 bis zu seinem Tode die „Monatsschrift für das Turnwesen" (fortgeführt von Eckler und Schröer). Alle diese Arbeiten aber werden überragt von dem dreibändigen Sammelwerke: „Enzyklopädisches Handbuch des gesamten Turnwesens", Wien 1894 bis 1896, A. Pichlers Witwe & Sohn, in dem er eine große Zahl hervorragender Turnschriftsteller als Mitarbeiter um sich versammelte und selbst eine bedeutende Summe seines Wissens und Könnens niederlegte.

Aber auch in anderer Beziehung war Eulers Wirken bedeutungsvoll. Er besaß eine Gabe, die gerade für seine eigenartige und schwierige Amtsstellung passend war: die der Aneignung und Vermittlung. Jeder Einseitigkeit fremd, gestattete ihm sein liebenswürdiges, lebhaftes Naturell, alles in sich aufzunehmen und zu vereinigen, was ihm gut erschien, auch wenn es verschiedenen Richtungen entsprach. Er selbst vertrat niemals nur einen „Standpunkt". Sein eigentlicher Standpunkt war die Vermittlung zwischen Gegensätzen. So stand er schon in Schulpforta, noch mehr aber in Berlin, zugleich unter dem Einfluß Jahns und Rothsteins, was ihn aber keineswegs hinderte, sich für Spieß und Jäger zu interessieren. Er war mitbeteiligt an dem amtlichen „Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen" von 1862 und 1868, der in den weitesten Fachkreisen die entschiedenste und schroffste Ablehnung fand, namentlich auch bei den Führern der Turnvereine. Das hielt ihn aber nicht ab, zähe und unausgesetzt die Annäherung des preußischen Staatsturnsystems an das deutsche Turnen zu betreiben. Er war voller Anerkennung für die persönlichen Eigenschaften Rothsteins, ließ sich dadurch aber nicht von seiner Opposition gegen dessen einseitige Beurteilung von Reck und Barren abhalten. Sein Element war Ausgleichung der Gegensätze, friedliche Verständigung, freudige Anerkennung jeder Leistung, Anregung und Förderung aller Kräfte. Getragen wurde er darin von einer heißen Liebe zur Sache, von einer feurigen Begeisterung, die bis ins Greisenalter anhielt und selbst jüngere Leute oftmals mit fortriß.

Literatur. Rühl, Entwicklungsgeschichte des Turnens. 2. Aufl. Leipzig 1897. — Cotta, Leitfaden für den Unterricht in der Turngeschichte. Leipzig 1902. — Deutsche Turnzeitung 1899 (Selbstbiographie). — Angerstein E. in Eulers enzyklopädischem Handbuch. — Euler, Geschichte des Turnunterrichts. Gotha 1891

Berlin. *H. Schröer.*

Exner Franz (1802 bis 1853) wandte sich schon auf der Universität neben dem juristischen Fachstudium der Philosophie zu; noch ehe er seine juristischen Studien beendet hatte, wurde er von Herbarts Psychologie gefesselt. Nach bestandener juristischer Prüfung setzte er seine philosophischen Studien fort und wurde 1827 Stellvertreter (Supplent) eines erkrankten Professors der Philosophie an der Wiener Universität, dann 1831 Professor der Philosophie in Prag.

Hier schrieb er mehrere philosophische Arbeiten, darunter eine scharfe Kritik der Hegelschen Philosophie, und war ein gefeierter Lehrer. Seit 1844 trug man sich in Wien mit dem Gedanken einer Reform des höheren Schulwesens und Exner wurde wiederholt mit Gutachten daran beteiligt; von 1845 bis 1847 arbeitete er in Wien an dem Entwurfe. Im April 1848 wurde er als wissenschaftlicher Beirat in das Ministerium nach Wien berufen und arbeitete den „Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich" aus. Um einen Mitarbeiter für das Reformwerk und einen geeigneten Mann für Heranbildung des Lehrerstandes zu gewinnen, veranlaßte er die Berufung von Hermann Bonitz nach Wien (s. Bonitz) Februar 1849; er selbst war im September 1848 Mini-

sterialrat geworden. Als Bonitz zu Ostern 1849 in Wien eintraf, begannen beide die Ausarbeitung des „Organisationsentwurfes“, dessen „normative“ Teile von Exner stammen, während Bonitz die „instruktiven“ angehören. Im Juli 1849 fand der neue Minister Graf Leo Thun-Hohenstein den Entwurf bereits ausgearbeitet vor; seine provisorische Bestätigung erfolgte im September 1849, seine definitive erst 1854. Es war die Neugestaltung des österreichischen Mittelschulwesens, in der das richtige Gleichgewicht zwischen realistischen und humanistischen Fächern angestrebt wurde, um „durch ihr Zusammenwirken auf den verschiedenen Stufen immer eine harmonische Ausbildung und allseitige Entwicklung des Geistes zu erreichen“. „Aber auch staatsmännische Einsicht bewies Exner, indem er die Einheit und Gleichartigkeit der österreichischen Monarchie als eines politischen Ganzen und deren innigen Anschluß an Deutschland zu fördern strebte.“

Graf Thun hatte Exner als Referat „die Reorganisierung des Volksschulwesens, der Gymnasialstudien, der Real- und technischen Schulen und der Universität bezüglich der philosophischen und juridischen Fakultät, sowie alles, was sich auf die Reorganisierung der Universitäten im ganzen bezieht,“ zugewiesen, desgleichen „alles, was zur Durchführung der neuen Einrichtungen, Studienpläne, Schulbücher u. dgl. m. in diese Zweige des Unterrichts gehört, sowie die Gründung neuer Lehrkanzeln an den Gymnasien und den philosophischen und juridischen Fakultäten“. Exner machte sich zunächst an die Reorganisation der Universitäten; das provisorische Gesetz über die Organisation der akademischen Behörden wurde schon September 1849 eingeführt, stets wieder erneuert und erst 1873 durch ein definitives ersetzt. Im Oktober folgte die Studien- und Disziplinarordnung. 1851 erfolgte die besondere Regelung der ungarischen Studienverhältnisse.

Daneben schrieb Exner Kritiken über psychologische Werke und Aufsätze pädagogischen Inhalts in die „Konstitutionelle Donauzeitung“ und in die „Wiener Zeitung“, die das Publikum über die Unterrichtsreform aufklären und dafür gewinnen sollten. Aber dieser Überanstrengung war Exners schwache Gesundheit nicht gewachsen; seit 1850 kränkelte er und mußte wiederholt längeren Urlaub nehmen. Doch erstattete er noch September 1852 einen ausführlichen Bericht über die lombardisch-venetianischen Gymnasien, der die Grundlage zur Reorganisation des italienischen Studienwesens wurde, für das er April 1853 zum Ministerialkommissär ernannt wurde. Aber schon am 21. Juni 1853 starb er zu Padua; ihm und Bonitz dankt Österreich seine Reform der Mittelschulen, die in der Hauptsache bis heute sich bewährt hat. Beide



Franz Exner.

erzogen die Generation tüchtiger Schulmänner und Pädagogen, die ihr Werk fort- und ins Leben einführten.

Vgl. auch S. Frankfurter, Graf Leo Thun-Hohenstein, Franz Exner und Hermann Bonitz, Wien, 1893 und O. W. Beyer, Deutsche Schulwelt des 19. Jahrhunderts.

H. Schiller †.

Experiment in der Pädagogik. Die Pädagogik ist eine Erfahrungswissenschaft und muß es in immer höherem Grade werden. Denn es gibt kaum eine erhebliche Frage, die auf rein spekulativem Wege mit allgemeiner Überzeugungskraft entschieden werden kann. Und manche Fragen, die in spekulativem Verfahren als entschieden angesehen wurden, haben sich bei wirklichem Versuche in ganz anderer

Weise dargestellt. Es sei nur erinnert an die Verlegung des wissenschaftlichen Unterrichts auf den Vormittag, auf die Ermüdungsexperimente, auf die Feststellung des Gedankenkreises beim Eintritt in die Schule, auf die Versuche bezüglich der Orthographie, auf die Untersuchungen bezüglich der kindlichen Ideenassoziation und so manche andere Unternehmungen, die freilich alle den gemeinsamen Fehler haben, daß die angestellten Versuche nicht die unbedingt notwendigen großen Zahlen liefern, die nur bei Massenuntersuchungen zu gewinnen sind. Große Schwierigkeiten stellen sich einer solchen experimentellen Ausgestaltung freilich in den Weg. Zunächst handelt es sich um die Gewinnung von wirklich wertvollen und einwandfreien Untersuchungsmethoden. Wenn sie solche Eigenschaften besitzen sollen, so müssen die Experimente in dem Unterricht selbst vorgenommen werden; denn nur in diesem Falle können alle Momente zur Wirkung und zur Berücksichtigung gelangen, die aus der Unterrichtstätigkeit und speziell dem Massenunterricht entspringen. Dem Unterricht selbst sollen daraus aber keine erheblichen Störungen und Einbußen erwachsen und endlich müssen sich die geeigneten und für die zu behandelnden Fragen interessierten Persönlichkeiten finden. Hätten wir heute noch zahlreiche Privatanstalten mit freierer Bewegung, so wäre die Durchführung erheblich leichter. So bleibt nur die Schulverwaltung übrig, die von Zeit zu Zeit bestimmte Fragen in einer Reihe von Schulen durch Versuche klären muß, die in einheitlicher Weise anzustellen sind. Deren Anordnung ist und kann nur Sache der Schulbehörden sein. Aber da diese meist dafür befähigte Mitglieder wohl nur ausnahmsweise besitzen, so müssen dafür geeignete und dazu geneigte Leiter von experimentellen Instituten und Praktiker herbeigezogen und mit den Vorarbeiten und Vorversuchen betraut werden. Daß es an solchen nicht fehlen wird, darf man schon aus der regen Tätigkeit schließen, die zur Zeit bereits auf diesem Gebiete herrscht und die sich erheblich steigern wird, wenn ihr die behördliche Unterstützung zu teil wird. Man wird dabei von rein naturwissenschaftlichen Methoden Gebrauch machen, soweit es nur irgend geht; aber die komplizierten geistigen Vorgänge werden mit diesen in der Regel nicht zu fassen sein, man wird sich vielmehr hier mit möglichst genauen Untersuchungen begnügen und in den Massenversuchen die Korrektur der Durchschnittsergebnisse suchen müssen. Weiter wird es hier gehen, wie bei allem Neuen; man wird nach manchen anfänglichen Mißgriffen schon allgemach zu richtigen oder annähernd richtigen Methoden gelangen. Nur auf diesem Wege können die vielfachen Widersprüche und direkt unpsychologischen Einrichtungen und Verfahrungsweisen in unserem Schulwesen allmählich entfernt oder wenigstens bedeutend vermindert werden.

Literatur: Schiller H., Der Stundenplan. In Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädag. Psychol. und Physiol. v. Schiller und Ziehen, Bd. 1, H. 1 und Der Aufsatz in der Muttersprache eb. Bd. 4, H. 1. — Ziehen, Die Ideenassoz. des Kindes eb. Bd. 1, H. 6 und Bd. 3, H. 4. — Die Arbeiten v. Fauth, Ament, Wagner, Kemsies eb. — Die Arbeiten v. Ebbinghaus, Kraepelin (Psych. Arbeiten) u. a. Vgl. auch den Art. „Ermüdung".

H. Schiller †.

Externat und Internat für Lehrerseminarien. Wie alle Fragen des Lebens hat auch die Internatsfrage für Lehrerseminare ihre zwei Seiten. Ideell betrachtet kann das Internat vortrefflich wirken. Die meisten Zöglinge der Seminarien haben geringe Mittel und schon allein aus diesem Grunde halten die Regierungen an dem Internate fest, da dieses zur Zeit allein in der Lage ist, den jungen Leuten verhältnismäßig gesunde Wohnung und gesunden Unterhalt zu sichern. Dies fällt besonders schwer in das Gewicht, seitdem nach dem Wunsche der Lehrerwelt die Seminare häufig in große Städte verlegt werden. Denn die den jungen Leuten verfügbaren Mittel würden sie meist zu Wohnungen führen, die zweifellos gesundheitlich schlecht und von moralischen Gefahren oft genug nicht frei wären. Ebenso würde es mit der Ernährungsfrage stehen. Auch für das geistige Leben kann das Internat größere Anregung und Unterstützung bieten. Und warum es an und für sich für junge, meist doch recht weltunkundige Leute von 16 bis 20 Jahren ein Nachteil sein soll, sich der strengen Ordnung eines Internats

zu fügen, läßt sich nicht einsehen, wenn man weiß, daß es in den Internaten für höhere Schulen, wo diese verständig geleitet werden, meist ein Vorteil ist.

Aber auf der anderen Seite läßt sich doch auch nicht verkennen, daß die große Mehrzahl der Lehrer Befreiung von der Internatserziehung wünscht. Hiebei ist gewiß auch ein Teil der Agitation aus Standesrücksichten herzuleiten; aber es liegen doch auch positive Tatsachen vor, die zu einer solchen überhaupt Veranlassung geben. Nur muß man sie nicht ausschließlich in den Mängeln der Internate an sich suchen, sondern in den eigentümlichen allgemeinen Verhältnissen des Lehrerstandes.

Praktisch wird der Staat auf Seminarinternate nicht verzichten können, da er die nötige Lehrerzahl auch mit dieser Existenzerleichterung meist nur mit Mühe schaffen kann. Da er sie nicht aufgeben kann, so erwächst ihm die Pflicht, die Internatserziehung so zu gestalten, daß die jungen Leute größere Freiheit der Bewegung nach innen und nach außen erhalten, daß ihnen die nicht zu bestreitenden Vorteile gewährt, aber die durch nichts gebotenen Mißbräuche beseitigt werden. Idealzustände werden weder hier noch anderwärts so bald entstehen, aber sie erträglich zu machen, könnte ein leichtes sein, wenn nur die dazu berufenen Menschen auch wirklich für eine liberalere Auffassung ihrer Aufgabe geeignet wären. So lange diese Voraussetzung fehlt, werden die Lehrer berechtigt sein, auf eine Besserung zu drängen, und die Macht, die ihnen die Koalition bietet, nach Kräften zu gebrauchen.

Literatur: Keferstein H., in Reins Enzyklopäd. Handbuch 2, 125 f. — Sander in Schmids Enzyklop. 10, 49 ff. Vgl. die Art. „Alumnat", Konvikte", „Lehrerseminare" u. s. w.

H. Schiller †.

F.

Fabeln im Unterricht. Während die Anwendung des Märchens im Unterricht auf der untersten Stufe einwandfrei ist, gilt dies nicht ohne Beschränkung von der Fabel. Die sogenannte äsopische Fabel hat ihren ursprünglich naiven Charakter eingebüßt, sie ist Reflexion, wenn auch auf Grund oft richtiger Naturbeobachtung, und die Moral hat schon darin eine große Bedeutung. Dasselbe gilt von den Fabeldichtungen des 18. Jahrhunderts, von Gellert, Lessing u. a. Dagegen hat sich die Fabel des 19. Jahrhunderts, namentlich durch Hey, auf einen richtigeren Boden gestellt, und indem sie sich auf den naiven Standpunkt des Kindes versetzt, wird sie für dessen Begriffsvermögen erreichbar und gewinnt sein Interesse.

Also die Fabeln des Äsop und die des 18. Jahrhunderts sind für den Anfangsunterricht nicht geeignet, weil sie nicht mehr naiv und kindlich, sondern reflektiert und gekünstelt sind. Die Zillerianer weisen sie als Grundlage für den Gesinnungsunterricht ab, weil sie nur durch Geschichtsstoffe lebhaftes und nachhaltiges Interesse erregen zu können glauben. Wer sich nicht auf diesen Standpunkt stellt, wird es nicht für eine Sünde halten, den ersten zwei bis drei Schuljahren auch Fabeln zuzuführen. Maßgebend für die Auswahl wird dabei sein, daß sie den Charakter der alten Tierfabel möglichst treu spiegeln, bei deren Entstehung der Mensch dem Tiere noch nahe stand; denn dies ist der Standpunkt des Kindes vom vierten bis etwa achten Jahre. Wer sie nach dieser Zeit beibehält, handelt unpsychologisch und läßt sich lediglich von literarischen Gesichtspunkten bestimmen.

Literatur: Barth, Die äsopische Fabel im Kindergarten, Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. II. — Kuhn E., in Reins Enzy. Wörterb. 2, 128 ff. *Herm. Schiller* †.

Fabriksarbeit der Schulkinder. Die erwerbsmäßige Beschäftigung von schulpflichtigen Kindern in Fabriken und ähnlichen Betrieben tritt sporadisch erst im 19. Jahrhundert, und zwar nach den Befreiungskriegen in Deutschland, so in Erfurt, Trier, Köln, im Gebiete von Geldern u. s. w. auf. Diese Erscheinung ist begründet: *a*) Durch den wesentlich geringeren Arbeitslohn an Kinder (1 Mark für erwachsene Arbeiter, 20 bis 30 Pfennige für Kinder), *b*) in der Habsucht oder Not der Eltern, *c*) wohl selten durch edlere Beweggründe, wie Abwehr von Müßiggang, Vermeidung schlechter Gesellschaft u. dgl. In einigen Betrieben überwog sogar die Zahl arbeitender Kinder bedeutend die der

Vollarbeiter. (So fand man in einer Spulerei Krefelds 20 erwachsene Arbeiter und 2000 Kinder!) Nachdem man bald die schwere körperliche und insbesondere sittliche Schädlichkeit dieser Einrichtung (man denke nur an die Beschäftigung in Nadelfabriken, Baumwollspinnereien, Zündhölzchen- oder Bronzewarenfabriken, an die schlechte Kost und weite Entfernung der Fabrik vom Wohnorte, an die Zerstörung des Familienlebens!) erkannt hatte, wurde die Altersgrenze für die Zulassung von Kindern zur Fabriksarbeit sukzessive erhöht, so 1839 auf das vollendete 9. (!), erst 1853 auf das 12. Lebensjahr. Die Arbeitszeit, welche anfänglich zwischen 6 bis 14 Stunden täglich schwankte (wobei sogar Nachtarbeit mit Schichtwechsel auftrat), wurde seit 1853 auf sechs Stunden täglich eingeschränkt. Die Bedingungen bezüglich der Elementarbildung solcher Kinder (Lesen in der Fibel und Schreiben) standen meist nur auf dem Papier, in manchen Fällen wurden für den Schulbesuch einzelne freie Halbtage in der Woche gewährt. Im allgemeinen war um die Mitte des 19. Jahrhunderts die Zahl der jugendlichen Arbeiter nicht zu hoch, so zählte man in Preußen 1849 unter zwei Millionen Arbeitern 32000 Kinder, also 1·6%. Erst durch das Gesetz vom 1. Juni 1891 wurden in Preußen entschiedene normative Bestimmungen zum Schutze jugendlicher Hilfsarbeiter in körperlicher und sittlicher Beziehung erlassen. Die Zulassung in Fabriken kann hienach erst nach dem 13. Lebensjahre und nach erfüllter Schulpflicht erfolgen, bis zum 14. Lebensjahre darf die tägliche Arbeitszeit nur sechs Stunden, vom 14. bis 16. Lebensjahre höchstens zehn Stunden betragen. In Österreich besagt § 94 der Gewerbeordnung, daß Kinder vor dem 12. Lebensjahre zu regelmäßigen gewerblichen Beschäftigungen überhaupt nicht verwendet werden dürfen. Vom 12. bis 14. Lebensjahre wird die Verwendung an die Bedingung geknüpft, daß die Arbeiten der Gesundheit nicht nachteilig und der körperlichen Entwicklung nicht hinderlich sind, daß ferner der Erfüllung der gesetzlichen Schulpflicht dadurch kein Hindernis in den Weg gelegt wird. Die tägliche Arbeitszeit darf acht Stunden nicht überschreiten. Im § 95 wird die Nachtarbeit überhaupt verboten. Nach § 96, *b*) dürfen Kinder vor dem vollendeten 14. Lebensjahre in fabriksmäßig betriebenen Unternehmungen nicht verwendet werden. (S. d. Artikel „Fabriksschulen".) Bei Mißbrauch im Sinne dieser Bestimmungen kann dem Gewerbeinhaber die Begünstigung entzogen werden, Kinder gewerbsmäßig zu beschäftigen. Angesichts der schweren geistigen, körperlichen und sittlichen Schäden, denen besonders in Fabriken beschäftigte Kinder ausgesetzt sind, nimmt es wunder, daß es sogar noch heute viele Anhänger der Fabriksarbeit schulpflichtiger Kinder gibt, ja es werden für die Verwendung solcher sogar ethische (?) Gründe ins Feld geführt. Sittlich weniger nachteilig, ja unter günstigen Bedingungen (gesunde Arbeitsräume, Beachtung des erziehlichen Moments, Erholung im Freien und in ausreichendem Maße) sogar zuträglich ist die Beschäftigung von Kindern in gewissen Hausindustrien, vornehmlich aber unter der Leitung der Familienmitglieder. In Deutschland werden Kinder vom 6. bis zum 14. Lebensjahre im Ausmaß von ½ bis sechs Stunden täglich derart beschäftigt, wobei ihnen zwischen Schulunterricht und Arbeit Pausen von ½ bis zwei Stunden gewährt werden. In der Dämmerung soll ihnen freie Bewegung gestattet sein. Die Arbeit sollte sich aber nicht bis 10 Uhr abends ausdehnen, wie es nicht selten geschieht. Kinder werden meist in gewissen Betrieben (Teppicherzeugung, Dütenmacherei, Erzeugung von Blechwaren, Instrumenten, Zigarren, bei Schuhmachern, Schneidern, Seilern, Gerbern, Strumpfwirkern, Webern etc.) verwendet. Bedenklicher ist die Heranziehung von Mädchen zu sogenannten Bedienungen. Feldarbeiten, mäßig betrieben und den Kindern Schutz vor Witterungsunbilden bietend, sind nicht nachteilig, in Sachsen-Weimar sind sie nur nachmittags mit Einschiebung einer längeren Pause gestattet, bei Rübenbau ist die tägliche Maximalarbeitszeit fünf Stunden. Die Überwachung der Kinder insbesondere in sittlicher Beziehung ist zur Pflicht gemacht.

Literatur: v. Günther K. Anton. Geschichte der preußischen Fabriksgesetzgebung. — Öst. Gewerbeordnung, herausgegeben von Geller. — Fabrikschulen (Schmids Enzyklopädie). — Die Berichte der Gewerbeinspektoren.

Wien. *Ferd. Frank.*

Fabriksschulen. Der Begriff „Fabriksschulen" hat im Laufe der Zeit manchen Wandel erfahren und man kann hiebei drei Stadien der Entwicklung unterscheiden:

1. Die freie Fabriksschule als Notbehelf, mit einer Unterrichtszeit von 1 bis 2 Stunden, täglich nach dem Feierabende angesetzt. Den Unterricht besorgte der Ortslehrer im Nebenamt. Abgespannte Schüler und Lehrer, karg bemessene Unterrichtszeit, es ist daher kein Wunder, daß die Erfolge nur sehr gering sein konnten.

2. Die Fabriksschule als Ersatz für die allgemeine Volksschule tritt zuerst 1835 in Sachsen auf. Der Unterricht wird in den Abendstunden, teilweise auch in den Morgenstunden und nach der Mittagszeit abgehalten. In Preußen wurde sie 1839, in Baden 1840 (vom 11. Lebensjahr an, höchstens 20 Schüler in einer Klasse), in Hessen 1841 eingeführt. In England ist der Besuch von Fabriksschulen mit täglich zwei Stunden Unterrichtszeit seit 1833 obligat, jeder Schüler muß wöchentlich den regelmäßigen Schulbesuch beim Fabriksvorstand nachweisen. In Österreich haben (nach § 60 des Reichs-Volksschulgesetzes) Kinder, welche in Fabriken oder größeren Gewerbsunternehmungen beschäftigt sind und die dadurch an dem Unterricht in der Gemeindeschule nicht teilnehmen können, Fabriksschulen zu besuchen, welche der Gewerbsinhaber nach den gesetzlichen Normen entweder allein oder mit anderen Fabriksherren gemeinsam als selbständige Anstalten zu errichten hat. Nach § 9 des Reichs-Volksschulgesetzes muß die Unterrichtsdauer mindestens 12 Stunden wöchentlich betragen, welche auf die einzelnen Tage der Woche möglichst gleichmäßig zu verteilen sind. Die Bestimmungen der revidierten Gewerbeordnung für Österreich (siehe Fabriksarbeit der Kinder) haben den gesetzlich zugelassenen Fabriks-Volksschulen den Boden entzogen; die einsichtige wirtschaftliche Praxis hat diesen Notbehelf im Schulorganismus einfach beseitigt.

3. Die moderne Fabriksschule als fachliche Fortbildungsschule ist eine der erfreulichsten sozialen Einrichtungen der Gegenwart, insbesondere im deutschen Reiche. Zu den Kindergärten und Kinderheimstätten in den Fabriken treten da für die der Schulpflicht entwachsenen Mädchen Näh-, Stopf-, Strick- und Haushaltungsschulen, wie sie besonders Charlottenburg als Musteranstalt aufweist. In vielen Betrieben ist der Besuch weiblicher Fortbildungsschulen bis zum 18. Lebensjahre obligat und die Arbeitszeit wird abends um eine Stunde abgekürzt. Noch wichtiger sind die zahlreich bestehenden Fabriksfortbildungsschulen für männliche Hilfsarbeiter bis zum 18. Jahre. Sie haben den Zweck, die Einsicht in die Arbeitsprozesse wissenschaftlich zu begründen und die Schäden, welche eine zu weitgehende Teilung der Arbeit am Arbeiter anrichtet, wenigstens teilweise wettzumachen. Die deutschen Staatseisenbahnen haben seit 1878 zehn solche Schulen mit 800 Zöglingen eingerichtet. Die Bildungsdauer beträgt vier Jahre, die Unterweisung ist praktisch und theoretisch und erstreckt sich auf alle einschlägigen Arbeiten. Ähnliche Anstalten bestehen in einzelnen Maschinen-, Korbwarenfabriken u. s. w.

Literatur: Die einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen. Preußker, Die Jugendbildung. — Huber V. O., Reisebriefe. — Kalle und Kamp, Die Hauswirtschaftliche Unterweisung armer Mädchen. — Garbe R., Der Ausbau des Lehrlingswesens. — Post Julius, Musterwerkstätten. — Scheven Dr., Die Lehrwerkstätten.

Wien. *Ferd. Frank.*

Fachlehrersystem. Die Frage nach dem Fachlehrersystem läßt eine mehrfache Rücksichtnahme zu, eine technische des Unterrichts, eine organisatorische der Schule und eine pädagogische. Von ihnen ist die pädagogische Seite die weitaus wichtigere, unter ihrem Gesichtswinkel werden die beiden anderen gesehen, ihre Beantwortung wird auch um so schwieriger, je mehr sich das Fachlehrersystem ausgestaltet. Wie die geistige Erziehung der Jugend und ihre Vorbildung zu einem Berufe am zweckmäßigsten anzufassen und am besten zu fördern sei, hiezu gibt der lebendige Mensch oder der subjektive Faktor der Bildungsarbeit Maß und Ziel nach Wissen und Können. Die vorschreitende Kultur erweitert das Wissen und erhöht die Forderungen an die Lebensberufe, der Blick des einzelnen ist umgrenzt und die Kräfte zugemessen, es sondern sich daher in dem großen Ganzen die Wissensgebiete und es treten die Lebens-

richtungen auseinander, wir verzeichnen Fachwissenschaften oder Spezialwissenschaften, Schul- und Unterrichtsfächer, Fachschulen und Fachlehrer. Je weiter wir die Entwicklung des Unterrichts und der Schulen von ihren Anfängen aus verfolgen, um so mehr breitet sich das Fachwesen aus, und dies nicht bloß innerhalb derselben Art der Schulen durch die Lehrfächer, sondern auch innerhalb der gesamten Organisation des Unterrichts durch die mannigfachen Fachschulen. Streng nach räumlicher Anschauung genommen, verzweigt sich das Fachwesen der Jetztzeit von seinem Grundstamme, der Volksschule, aus in stetiger und aufsteigender Linie durch die Mittelschule zur Hochschule wie die Äste eines Baumes. Der Kreis der Kenntnisse und Fertigkeiten für die Volksschule ist enge gezogen, die Unterweisung der Kinder im Lesen und Schreiben, in Sprachlehre und Rechnen, und was sich daran anschließt, in Geschichte und Naturkunde kann ein Lehrer besorgen. Dies soll er auch deswegen, weil Eingewöhnung und Erziehung am sichersten seine Person fördern wird. Wie die Verhältnisse jedoch liegen, geht der konfessionelle Religionsunterricht daneben als ein verhältnismäßig selbständiges Fach einher. In der gehobenen Volksschule oder in der Bürgerschule werden die Lehrgegenstände zahlreicher, es sind die Fachlehrer für die einzelnen Gruppen bestellt; die Schulen für den höheren Unterricht trennen sich in die besonderen Formen des Gymnasiums und der Realschule, das Fachsystem wird da wie dort noch umfangreicher und verwickelter, die Hochschulen haben eine innere Einheitlichkeit nur in der wissenschaftlichen Behandlung der Lehrfächer, in Wirklichkeit sind sie Fachschulen für die gelehrten Lebensberufe geworden. Wenn wir vom Fachlehrersystem sprechen, so kommt insbesondere der Unterricht an den Gymnasien und Realschulen in Betracht. Sie führen mit Recht den Namen Mittelschulen, denn sie nehmen den Charakter der Erziehungsschule von der Volksschule herüber und bahnen den Weg zur Gelehrtenschule, der Universität und technischen Hochschule. Diese Mittelstellung des höheren Unterrichts und seiner Schulen bedingt die Schwierigkeit ihrer Organisation und das Fachlehrersystem ist ein Ausdruck davon. Der Lehrer an der Mittelschule ist Schulmann im wahren Sinne des Wortes und Schulmeister in der guten alten Bedeutung. Er soll zunächst Erzieher sein, aber sein Amt wird er nur dann voll und ganz vertreten, wenn er die Verbindung mit der Wissenschaft noch weiter unterhält. Jenes sichert ihm das Verständnis seiner Schüler und ihre Willigkeit, dies bewahrt ihm geistige Frische und erwirbt die Achtung seiner Zöglinge; so wird innerhalb des Fachlehrersystems der Lehrer der wichtigste Teil, in seiner Person erhält die Einrichtung Leben und Wirkung. Sofern auch die Einrichtung den Namen „System“ führt, will sie die innere Berechtigung in sich tragen. Dabei müssen wir uns vor Augen halten, was schon oben bemerkt worden ist, die Erweiterung des Fachlehrersystems ist von außen gekommen durch das Eindringen immer neuer Unterrichtsstoffe in den Unterricht der höheren Schulen. Es ist verhältnismäßig nicht schwierig, für die einzelnen Fächer, die eine Schule in sich vereinigt, Normen und Instruktionen zur Behandlung im Unterricht aufzustellen, auch läßt sich ein Lehrplan im ganzen gewinnen, welche Grundlagen jedem Lehrfache im Jugendunterricht zu geben sind und welche Wege genommen werden sollen, um ein einheitliches Unterrichtsziel zu erreichen; aber die Lehrfächer sind im Kopfe des Schülers nicht gesondert und die Lehrgänge im Denken des jungen, sich bildenden Geistes nicht geschieden. Ungleich günstiger ist die Lage des Zöglings, der auf seinem Bildungsgange von einem Lehrer geführt wird, dieser kann Maß und Richtung der Lehr- und Lernarbeit vom Zögling abnehmen, hier Schwierigkeiten beheben, dort Mängel ausgleichen, dies vorwegnehmen, weil ihm nun die sachgemäße Einordnung gegeben werden kann, jenes auf die Jahre hinausschieben, in denen Sinn und Verstand sich dafür erschließt. Was im Privatunterricht möglich, ja geradezu durch die äußeren Umstände gegeben ist, wäre auch für den öffentlichen und allgemeinen Unterricht zu wünschen. Um hier einen einheitlichen Zusammenschluß der Lehrfächer zu erzielen, wird es gelten, ihren natürlichen, inneren Beziehungen

nachzugehen und durch äußere Maßnahmen eine Annäherung der Teile anzubahnen. Man unterscheidet gemeinhin die historisch-philogogischen Lehrfächer, unter denen dem Sprachunterricht eine besondere Rolle zufällt, und die mathematisch-naturwissenschaftlichen, für welche die Mathematik das Kernstück bildet; jene eignen den humanistischen Anstalten oder dem Gymnasium, diese den realistischen oder der Realschule. Zwischen den beiden Formen sucht das Realgymnasium eine ausgleichende Stellung. Dem Utraquismus der humanistischen und realistischen Lehrfächer mußten jedoch auch das Gymnasium und die Realschule genügend Raum geben, weil der Gesichtspunkt der allgemeinen Bildung, welche sie vermitteln, Sprachverständigung, historisches Wissen und Naturkenntnis in sich vereinigt. Durch die angeführten Bestimmungen ist die Wahl, zu einem Teile auch die Anzahl der Lehrgegenstände für jede Schulart angedeutet. Während der Unterricht in der Religion, der Muttersprache, der Geschichte und Geographie, in der Mathematik, der erklärenden und beschreibenden Naturwissenschaft ihnen gemeinsam ist, legt die Realschule eine größere Betonung auf den Zeichenunterricht und es wird der Unterricht in den klassischen Sprachen und in der philosophischen Propädeutik für das Gymnasium ein kennzeichnendes Merkmal, für die Realschule der Unterricht in den modernen fremden Sprachen. Die Zerlegung der gesamten Unterrichtsarbeit in Lehrgänge und Lehrgegenstände, die Scheidung der ganzen Unterrichtszeit in Jahrgänge, Klassen und Unterrichtsstunden hat nun auch eine weitgehende Trennung der Lehrfächer zur Folge; wir unterscheiden Religionslehrer, Alt- und Neuphilologen, Germanisten, Historiker und Geographen, Physiker und Naturhistoriker, Zeichen- und Turnlehrer. Den Forderungen der Lehrfächer, ihrer wissenschaftlichen Durchdringung und Beherrschung mag hiedurch wohl Genüge geschehen, für die Gestaltung eines einheitlichen Unterrichts und für eine durchgreifende Erziehung ist die Sonderung in Personen und Sachen ein Nachteil, die Gefahr des bloßen Nebeneinhergehens, ja oft genug der Zersplitterung und Gegenwirkung liegt nahe. Ist es doch nichts Ungewöhnliches, daß in einer unteren Klasse unserer Mittelschulen drei oder vier, in einer oberen Klasse sechs oder sieben Fachlehrer den Unterricht besorgen! Ein Gegengewicht gegen das Auseinanderfallen der Lehrgegenstände liegt allerdings in der natürlichen Maßregel, die verwandte Lehrfächer in Fachgruppen zusammenlegt. Dafür sorgen auch die Prüfungsverordnungen für das höhere Lehramt, sie verbinden etwa die Lehrbefähigung aus der klassischen Philologie oder aus den modernen Sprachen mit der aus der Unterrichtssprache, die Geographie mit der Geschichte, die Mathematik mit Physik, diese beiden Fächer mit der Naturgeschichte, die Philosophie läßt eine Verbindung mit jedem der genannten Fächer zu. Das System der Fachgruppen ermöglicht es, daß in derselben Klasse mehrere Gegenstände in die Hand eines Lehrers gelegt werden; dadurch rückt er in die vorzeiten übliche Stellung eines Klassenlehrers (s. d.) ein. Auch darin liegt ein Vorteil, daß er von der unteren Klasse die Schüler bis in die oberste weiter führt. Übernimmt er ferner das Amt des Klassenvorstandes, der die pädagogische Vermittlung zwischen den in der Klasse beschäftigten Lehrern herstellt und manche Unebenheiten des Lehrplanes und seiner Anforderungen ausgleicht, so ist an äußeren Veranstaltungen wohl das Zuträgliche geschehen. Die Gelegenheit zur offenen Aussprache, welche den Fachlehrern die Beratungen in den Konferenzen bieten, wird auch manches dazu beitragen, in erziehlicher und unterrichtlicher Beziehung die Mängel des Fachlehrersystems zu mindern. Selbst der Utraquismus zwischen humanistischen und realistischen Lehrfächern verschwindet bis zu einem gewissen Grade, wenn man ihren inneren Beziehungen nachgeht; denn die humanistischen Lehrfächer enthalten Reales an Dingen und Tatsachen genug, wie auch den realistischen der humanistische Einschlag an Denkformen und sprachlichen Belehrungen nicht fehlt.

Die Frage über das „Fachlehrersystem“ berührt des Verfassers Schrift „Der Lehrplan und die Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich als psychologische und ethische Einheit. Prag 1904“ in eingehender Weise.

Prag. *A. Frank.*

Fachschulen. Die Fachschule wird namentlich seit Herbart häufig der Erziehungsschule gegenübergestellt. Herbart meinte: „Was des Erwerbes und Fortkommens wegen oder aus Liebhaberei gelernt wird, dabei kümmert man sich nicht um die Frage, ob dadurch der Mensch besser oder schlechter werde. Wie er nun einmal ist so hat er, gleichviel ob zu guten, schlechten, gleichgültigen Zwecken, die Absicht, solches oder anderes zu lernen; und für ihn ist derjenige Lehrmeister der rechte, der ihm tuto, cito, jucunde die verlangte Geschicklichkeit beibringt. Von solchem Unterricht wird hier nicht geredet, sondern nur vom erziehenden Unterricht." In der Tat ist aber der Gegensatz in dieser Schärfe nicht vorhanden, sondern die Fachschule will ebenfalls durch Ordnung, Fleiß, Selbstüberwindung und Selbstbeherrschung ihre Schüler zu sittlichen Auffassungen und Fortschritten führen und die sogenannte Erziehungsschule kann sich oft genug nur in recht ungenügender Weise darum kümmern, ob der Mensch durch den Erwerb der von ihr gebotenen Kenntnisse besser oder schlechter werde, sondern der Erwerb der Kenntnisse selbst bildet ihre Hauptaufgabe. Und die Auswahl eben dieser Kenntnisse wird mannigfach durch fachliche Rücksichten bestimmt (neuere Sprachen für den Kaufmann, alte für den, der sich sogenannten historischen Studien und Fächern zuwenden will u. dgl.). Aber allerdings steht in jener die Erziehung erst in zweiter Linie, weil ihre Zöglinge schon die Erziehungsschule durchlaufen haben, wenn sie in die Fachschule eintreten.

Dagegen steht in vorderster Linie die Ausbildung für einen bestimmten Beruf und es gibt heute kaum einen Berufszweig, für den nicht Fachschulen vorhanden wären. Es gibt für das männliche Geschlecht Brauerschulen, Landwirtschaftsschulen, Unteroffizierschulen, Bergbauschulen, Gartenbauschulen, Wein- und Obstbauschulen, Seemannsschulen, Handelsschulen, Eisenbahnschulen, Kunstschulen, Gewerbeschulen allgemeiner Art u. s. w., für das weibliche Koch- und Haushaltungsschulen, Nähschulen, Gewerbeschulen (für kaufmännische Buchführung oder Korrespondenz) u. dgl. Und nicht selten sind innerhalb desselben Faches Schulen verschiedener Stufen vorhanden (z. B. niedere, mittlere, höhere Baugewerkschulen, Handelsschulen und Handelsakademien etc.). Die Schulherren sind verschiedene Zünfte, Gemeinden, Private, der Staat. Mehr und mehr hat sich die Einsicht Bahn gebrochen, daß die Beschränkung auf die rein technisch-fachliche Seite nicht genügt. und mehr oder weniger wird eine allgemeinere Bildung erstrebt, die der Natur der Verhältnisse nach meist volkswirtschaftlich und sozialpolitisch ist, aber auch die Erdkunde und die Geschichte, das Recht und die Moral in ihren Bereich zieht. Ob die praktische Ausbildung vorhergeht oder nachfolgt oder beide einander zur Seite gehen und sich gegenseitig ergänzen und befruchten, hängt von den Beziehungen der einzelnen Fächer zur Theorie und Praxis ab. Nicht minder verschieden gestaltet sich die Dauer der Ausbildung, da diese von dem Grade bedingt wird, in dem die Anwendung der wissenschaftlichen Theorie auf die praktische Tätigkeit vollzogen, auch von der Ausdehnung, die der allgemeinen Bildungstätigkeit zugestanden wird.

Viele von diesen Fachschulen sind freie Organisationen, deren Besuch von dem Belieben des einzelnen abhängt. Aber daneben gibt es Fachschulen oder richtiger Fortbildungsschulen mit Fachcharakter, für die zwangsweise (obligatorisch) der Besuch staatlich und gesetzlich vorgeschrieben ist. Leider entspricht deren Organisation nicht immer den Voraussetzungen, unter denen ein Zwang gerechtfertigt erscheinen kann. Besonders wird den individuellen Verhältnissen meist zu wenig Rechnung getragen und doch könnte nur dadurch der Zwangscharakter einigermaßen verwischt werden.

Eine Hauptbedingung des Erfolges der Fachschulen ist eine möglichst gleichmäßige Vorschulung des Schülermaterials; die Aufnahme sollte deshalb stets an die Absolvierung einer bestimmten Schulgattung geknüpft sein. Hätten wir erst die neunklassige Volksschule, so dürfte die von dieser gebotene Vorbildung für die niederen Fachschulen unbedingt genügen, während für die mittleren Mittel- (Bürger-) oder Realschulbildung die richtige Voraussetzung böte. Eine weitere Vorbedingung des Gedeihens der Fachschulen ist ein für diese besonders vorgebildetes Lehrermaterial, an dem es heute noch vielfach fehlt; der geeignetste Bildungsgang für Fachschullehrer muß mannigfach erst noch durch Versuche

festgestellt und erprobt werden. Das Volksschulseminar allein genügt jedenfalls überall nicht, wo es sich um Fachbildung, nicht um die sie begleitende Allgemeinbildung handelt. Endlich ist das Aufsichtspersonal sehr oft der ihm gestellten Aufgabe gar nicht gewachsen, da es dafür nicht entfernt vorgebildet ist. Eigentliche Techniker sind noch Ausnahmen, da ihnen die „pädagogische" Bildung fehlt; als ob diese vorhanden wäre, wo die Sach- und Fachkenntnisse nicht bestehen. Die Entwicklung der Fabrikinspektion gibt für die Lösung der Fachschulfrage die nächsten Richtpunkte; in ähnlicher Weise wie dort wird auch hier das Aufsichtspersonal geschaffen, aus den gleichen Kreisen rekrutiert werden müssen.

Aus diesen Mängeln erklärt sich der Wert, den man zur Zeit vielfach auf rein äußerliche Veranstaltungen legt, wodurch man die oft unbefriedigenden Leistungen zu verbessern hofft, wie Prüfungen, Prämien, Stipendien u. dgl. Leider werden davon diejenigen so gut wie gar nicht getroffen, bei denen jene Erhöhung der Leistungen ganz besonders wünschenswert wäre. Denn wenn sie auch noch so oft in Prüfungen durchfallen, ewig kann man sie doch nicht in der Fachschule behalten. Sie zur Strafe auszuschließen, wie es da und dort der Fall ist, ist ein Verlegenheitsmittel, das, öfter angewandt, die Aufgabe der Gesellschaft in dieser Frage unlösbar machen würde.

Ganz besonders schlimm sind die Verhältnisse der modernen Zwangsfortbildungs-Fachschulen, da hier die Schüler den größten Teil des Tages von ihren Lehrherren in Anspruch genommen und der Unterrichtstätigkeit oft genug in einem geistigen Zustand der Ermüdung übergeben werden, der kein ernsthaftes Arbeiten gestattet. Auch fehlt in diesen Verhältnissen häufig nicht nur die Unterstützung des Hauses, sondern es macht sich sogar von dessen Seite ein latenter oder selbst offener Widerstand geltend. Aber wo dies auch nicht der Fall ist, liegt das Verhältnis für die niedere Fachschule doch ungünstig; sie darf ihre Schüler zeitlich nicht in ausgedehntem Maße in Anspruch nehmen; diese wachsen dadurch nicht eigentlich in den Unterricht hinein, da nur wenige Wochenstunden dafür verfügbar sind. Und dieses Verhältnis wird dadurch nicht besser, daß man es bisweilen über drei Jahre ausdehnt. Sehr vieles könnte schon gebessert werden, wenn die neunklassige Volksschule wenigstens in den größeren und mittleren Städten errichtet würde; dadurch würde die Fortbildungsschule, die allgemeine Bildungszwecke verfolgt, entbehrlich und ein intensiv betriebener fachlicher Unterricht während des ersten Jahres nach dem Schulbesuch könnte soviel erreichen, wie jetzt in zwei bis drei Jahren. Die Sonntagsschule ist bedauerlich ohne wirklichen Erfolg und müßte beseitigt werden; doch ist dazu eine verständige Sozialpolitik erforderlich, von der wir noch weit entfernt sind. An ihr müßten sich in erster Linie die Lehrherren, Prinzipale und Eltern beteiligen, von denen es jene zur Zeit vorziehen, ihre Lehrlinge für sich auszunützen, um deren geistige Bildung sich aber in der Regel bedauerlich wenig kümmern, wenn auch die Innungsstatuten darüber schöne Worte machen. Unterstützend könnte die Presse wirken, die an schlagenden Beispielen den Wert der Fachschulen öfter für ihre Leserkreise zur Darstellung bringen müßte. Ausstellungen von Schülerarbeiten werden meist betreffs ihrer Wirkung überschätzt, doch wird man sie deshalb nicht unterlassen. Am meisten erwecken die Fachschulen das öffentliche Interesse, wenn es ihnen gelingt, für bestimmte Erwerbstätigkeiten durch rationelle Methoden neue Absatzwege und materielle Besserung herbeizuführen.

Literatur: Handwörterb. d. Staatswissensch. von Conrad, Elster, Lexis und Löning, Jena. Bd. 3. „Gewerblicher Unterricht". — Keferstein H., in Reins Enzyklop. Handb. 2, 142 ff. — Gugler und Gallenkamp, Schmids Enzyklop. 2², 482 ff. und 1045 ff. — Lorenz von Stein, Verwaltungslehre, Teil 5. — Sachse, Gewerbliche Unterrichtsw. in von Stengels Wörterb. des deutschen Verwaltungsrechtes. — Schmoller G., Das untere und mittlere gewerbliche Schulw. in Preußen (Jahrb. f. Ges., Verwaltung und Volkswirtschaft 5, 125 ff.) — Eingehende Literaturangaben finden sich in den meisten der angef. Wörterb. sowie in den einschlägigen Art. dieses Handbuches. *H. Schiller* †.

Falk Johann Daniel, 28. Oktober 1768 in Danzig in bescheidenen Verhältnissen geboren, erreichte erst unter vielen Schwierigkeiten, daß er 1791 die Universität Halle

beziehen durfte; nur die ihm von dem Stadtrat bewilligten Stipendien ermöglichten ihm das Studium der Philologie unter Fr. Aug. Wolf. Als Anhänger der Kantschen Philosophie, vor allem in ihrer moralistischen Weltauffassung, wurde er zum Satiriker, der die von ihm erkannten Mißbräuche in der Gesellschaft schonungslos angriff. Bald war er bekannt und 1797 siedelte er nach Weimar über, wo er Wielands Freundschaft fand. Hier entfaltete sich sein dichterisches Talent in tief empfundenen Gedichten aller Art; aber in ihnen ist seine Bedeutung für die Nachwelt nicht zu suchen. Die Not der Zeit



Johannes Daniel Falk.

von 1806 bis 1813 machte ihn zum patriotischen Sänger und das Elend, das dem großen Kriege entsprang, führte ihn, ähnlich wie Pestalozzi, der Pädagogik zu. 1821 erschien eine kleine Schrift von ihm: „Von dem Einen, was unseren Gymnasien und Volksschulen in ihrem jetzigen Zustand nottut.“ Der Grundgedanke ist: „Alle gelehrte und alle Volksbildung muß die christliche Basis gewinnen, wo Wort und Handlung in seliger Durchdringung eins wird.“ Die Erziehung muß dem Unterricht vorangehen und wichtiger sein als er; erziehen aber kann nur ein christlicher Charakter. Die Überschätzung des theoretischen Wissens muß aufhören, der Lehrer die väterliche Erziehung fortführen. Zu diesem Zwecke muß er auch die ganze väterliche Autorität erhalten; denn sonst stellt sich eine falsche Humanität zwischen Lehrer und Zögling. Ein besonderer Aufsatz „über die Grenzen der Volks- und Gelehrtenschulen“ bestimmt als gemeinsame Aufgaben die Kenntnis der Muttersprache, Rechnen, „ein guter Mensch werden“ und „durch biblische und vaterländische Geschichte sich als Kind Gottes und in dem eigenen zeitgeschichtlichen Ich zu erkennen.“ Auf den Gymnasien muß die Erziehung, auf den Universitäten der Unterricht überwiegen. Christliche Erziehung, wirkliches, praktisches, nicht dogmatisches Christentum muß die Grundlage alles Gymnasialunterrichts werden; dazu kommt eine „wahrhaft humanistisch-deutsche Nationalbildung“ als Ziel. In der Volksschule ist das Fundament alles Unterrichts „Religion und Moral“; in ihr „muß Handeln, Leben, Beispiel der Jugend vorgetragen und vorgelebt werden, keine Theorien, Leben allein weckt Leben.“ Lesen, Schreiben, Rechnen, Bibel und Gesang müssen die Hauptgegenstände für die Volksschule bilden. Die höhere Bürgerschule ohne Latein soll Kenntnis der Muttersprache und Vertrautheit mit den Klassikern schaffen, daran und an den Meisterwerken alter und deutscher Kunst Bildung des Geschmackes, dazu wirklich humanisierende Kenntnis der großen geschichtlichen Personen und Ereignisse, endlich vertraute Bekanntschaft mit der Natur und anschauliche Kenntnis der Mathematik.

Im Jahre 1813 wurde von Falk mit anderen „die Gesellschaft der Freunde in der Not“ gegründet, zunächst nur um den durch die Not des Krieges hilfsbedürftig Gewordenen Hilfe zu bringen, z. B. den Bauern mit Saatfrucht, armen Kindern durch Bezahlung von Schul- und Lehrgeld u. dgl.; große Mittel flossen der Gesellschaft auf einen Aufruf Falks hin zu. Aber bald sah dieser ein, daß seine Tätigkeit sich auf die Rettung und Erziehung der verwaisten und vernachlässigten armen Kinder beschränken müsse, für die er zunächst Familienerziehung bei einfachen und rechtschaffenen Leuten in Aussicht nahm und auch durchführte; an diese schloß sich Unterbringung der konfirmierten Kinder bei ehrsamen und tüchtigen Handwerksmeistern an. Eine kleine Zahl besonders verwahrloster Kinder

nahm er in sein Haus und in seine eigene Obhut und Pflege; später wählte er mehr solche, die für das Lehrfach geeignet waren, und die tüchtigeren seiner Zöglinge erzog er zur Mitarbeit an seinem Werke. Hier. lagen die Anfänge der nachherigen inneren Mission auf pädagogischem Gebiete. Denn die Hauptsache bei seinem Unternehmen „war ihm die Überwindung der Sünde und die Heilung der Seele durch die Kraft des lebendigen Evangeliums, des christlichen Glaubens und der christlichen Liebe". Bald vereinigte er in eigenem, von den Zöglingen errichtetem Hause — der ersten deutschen Rettungsanstalt — 200 Kinder, die hier großenteils in der gefährlichen Zeit zwischen der — damals mit 12 Jahren eintretenden — Schulentlassung und dem erst später erfolgenden Eintritt in ein Handwerk Elternhaus und Schule finden sollten; die Anstalt sorgte für richtige Unterbringung bei braven Meistern und bezahlte, wenn nötig, das Lehrgeld. In Nebenstunden mußte der Lehrling für diese in seinem Berufe arbeiten und außerdem die Sonntagsschule besuchen. Wollte ein Zögling Lehrer werden oder studieren, so wurde er von der Anstalt verpflegt und durfte das Seminar oder das Gymnasium in Weimar besuchen. Dafür mußte er, sobald er dazu im stande war, den jüngeren Zöglingen Unterricht erteilen. Für Mädchen war eine Näh-, Spinn- und Strickschule vorhanden. Nach seinem Tode (14. Februar 1826) übernahm der Staat die Anstalt (1829), die heute noch seinen Namen „Falkisches Institut" trägt.

Literatur: Moller Ernst, in Schmids Enzykl. 2², 393—400. — König Karl, in Reins Enzykl. Handb. 2, 155—168.

Herm. Schiller †.

Familienerziehung. Diese vollzieht sich im Familienkreise in der stillen Umfriedung des Hauses. Die Familie, bestehend aus Eltern, Kindern und Hausgenossen, ist der natürliche Boden, auf welchem die Menschenpflanze in der Atmosphäre der Liebe emporwächst, um die ersten und nachhaltigsten Keime der nachmaligen Entwicklung in sich aufzunehmen. In der Atmosphäre der Familienliebe nehmen alle Erziehungsmittel eine mächtigere Wirksamkeit an, die Erziehung scheint sich von selbst zu machen. Das Beispiel der Eltern wirkt mit elementarer Kraft; der Gehorsam ist willig; die Bedenklichkeit des Strafens fällt hinweg, wenn so viel Liebe vorhanden ist. Die Opfer, die der Erzieher bringt, finden ihren Lohn in sich selbst. In den beiden Elternteilen finden wir die Strenge mit der Milde — die Autorität gepaart mit der Liebe. „Die Autorität ist am natürlichsten beim Vater; denn bei ihm, dem alles folgt, an den sich alles wendet, von dem die Einrichtung der Hausgeschäfte bestimmt und verrückt oder vielmehr dem sie von der Mutter gleichsam entgegengeboten wird, springt am sichtbarsten die Überlegenheit des Geistes hervor, der es zugestanden ist, mit wenigen Worten der Mißbilligung oder des Beifalls niederzuschlagen oder zu erfreuen. Die Liebe ist am natürlichsten bei der Mutter; bei ihr, die unter Aufopferungen aller Art die Bedürfnisse des Kindes, wie sonst niemand, erforscht und verstehen lernt; die zwischen sich und dem Kinde viel früher eine Sprache bereitet und bildet, als irgend ein anderer zu dem Kleinen die Wege der Mitteilung findet; die von der Zartheit des Geschlechtes begünstigt, so leicht den Ton der Einstimmung in die Gefühle ihres Kindes zu treffen weiß, deren sanfte Gewalt, nie gemißbraucht, auch nie seine Wirkung verfehlen wird" (Herbart).

Die Familienerziehung wirkt aber auch deshalb so intensiv, weil sie sich in der engen Umfriedung des Hauses im stetigen Kreislauf eines geordneten häuslichen Lebens vollzieht. In diesem geschlossenen Kreise kommen dem Kinde die ersten Anschauungen zu, die in ihrem ruhigen Bestande die Grundlage für die spätere Orientierung in der Welt bilden. Diese Anschauungen sind die mächtigsten, weil sie die ersten sind, die das Bewußtsein des Kindes treffen, und weil sie sich am häufigsten wiederholen. Denn das Haus begrenzt den Gesichtskreis des Kindes vollständig; die Gegenstände, die es ihm bietet, werden ihm genauer bekannt als alles Nachfolgende und liefern ihm daher den Maßstab für alle späteren Erweiterungen des Gedankenkreises, indem es die Verhältnisse des Haushaltes auf die Gesellschaft anwendet. Diese Gegenstände bieten sich aber nicht bloß seiner Einsicht dar — sie wirken auch mächtig auf sein Gemüt. Es fühlt sich wohl unter ihnen, weil seine Gefühle mit ihnen verwachsen sind. Was ihm das Haus bietet, heimelt es als etwas Vertrautes an, wogegen ihm

alles, was außerhalb des Familienkreises liegt, als fremd erscheint. Gilt dies schon von den Sachen, so gilt es noch mehr von den Personen seiner Umgebung. Die innige Gemeinschaft des Lebens, die Gleichheit der Erfahrungen, die Zusammengehörigkeit der Schicksale, die Stetigkeit des Umganges, sowie die natürliche Abhängigkeit des Kindes von den Eltern, zu denen es schon durch seine Hilflosigkeit hingeführt wird, eröffnen sein Gemüt für die so wichtige Teilnahme an den Menschen, so für die Regungen des Wohlwollens, des Vertrauens, der Anhänglichkeit, der Achtung und Dankbarkeit. — Die Macht des Hauses liegt also darin, daß es durch seine ruhige Geschlossenheit dem Kinde das Verständnis der wandelbaren und verwickelten Weltverhältnisse wie an einem typischen Beispiele erschließt, daß es die Teilnahme für die Menschen an der elementaren Macht der Eltern- und Geschwisterliebe, sowie an dem Verhältnisse zu Verwandten, Dienstboten und Hausfreunden entzündet und dadurch zu einer Schule des Wohlwollens und der Gemütsbildung wird und daß es endlich durch die hinreißende Macht des Elternbeispieles den Gesinnungen und Entschließungen des Kindes die Bahn der Entwicklung anweist. In keinem anderen Lebenskreise finden sich die Bedingungen einer glücklichen Erziehung in dem Maße vereinigt, wie in dem Elternhause; und mit Recht bedauern wir jene, die ihre erste Erziehung entweder in einem Waisenhause oder in einem fremden Familienkreise suchen müssen, oder jene unglücklichen Kinder pflichtvergessener Eltern, die nur in einem Rettungshause ihre Zuflucht finden.

Treffend bemerkt Pestalozzi: „Ich frage mich, wie komme ich dahin, Menschen zu lieben, Menschen zu trauen, Menschen zu danken, Menschen zu gehorsamen? Wie kommen die Gefühle, auf denen Menschenliebe, Menschendank und Menschenvertrauen wesentlich ruhen, und die Fertigkeiten, durch welche sich der menschliche Gehorsam bildet, in meine Natur? und ich finde, daß sie hauptsächlich von dem Verhältnisse ausgehen, das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statthat."

Leider entspricht diesem pädagogischen Ideale die Familienerziehung unserer Zeit nicht selten recht wenig. Was hilft es, gegen das Ammenwesen und die Pflichtvergessenheit junger Mütter noch immer nach Rousseaus und anderer Pädagogen Vorgang in den pädagogischen Schriften zu wettern, wenn der größere Teil dieser Mütter physisch nicht mehr im stande ist, den Kindern überhaupt oder wenigstens in ausreichender Weise Nahrung zu spenden? Was hilft es, die weitesten Vorschriften über die Pflichten der werdenden Mütter auf hygienischem Gebiete zu erlassen, wenn die Luft und die Dünste der Fabriken schon die körperlichen Verhältnisse der Väter und und Mütter zerrütten und diese Erbschaft den Kindern zuwenden?

Was nützt es, von dem Beispiel der Eltern, dem Gehorsam der Kinder, den Banden der Liebe zu reden, wenn die materielle Lage weitaus des größten Teiles unserer Bevölkerung auf dem Lande und in den Fabriken das Zusammensein von Eltern und Kindern während des Tages kaum mehr gestattet? wenn der Aufenthalt im Hause bei der Unfähigkeit der Frauen in wirtschaftlichen Dingen weder für den Mann noch für die Kinder Anziehung übt und Freude schafft? wenn die materielle Pflege der Kinder äußerst beschränkt, oft gar nicht vorhanden ist, wenn die intellektuelle Anregung von der ersten Sprachenentwicklung an fehlt, wenn die verschiedenen Seiten des Gemütslebens höchstens sehr spärliche, nicht selten gar keine Nahrung erhalten? Es ist ein gefährliches Ding, in einer so fundamentalen Frage die Augen vor der Wirklichkeit zu schließen und der Phantasie die Zügel schießen zu lassen, doppelt gefährlich, weil bei der demokratischen Entwicklung des 19. Jahrhunderts diese breiten Massen die schließliche Entscheidung in politischen und wirtschaftlichen Fragen nur als eine Frage der Zeit betrachten. Man überschätzt die Wirkung der Schule im Kampfe gegen die Familie, bei dem der Sieg immer dieser letztgenannten bleiben muß, weil bei ihr der Nachahmungstrieb als elementare Kraft auftritt. Die Verrohung und die Genußsucht der heutigen Jugend sind die besten Beweise dafür, wie es tatsächlich mit der Familienerziehung der breiten Volksschichten bestellt ist.

Und die oberen Zehntausend? Decken wir lieber einen Schleier über ihre Familienerziehung und über die Beispiele, die die Kinder hier vielfach finden und erfahren. Eine einigermaßen dem pädagogischen Ideale

gleichende Familienerziehung findet sich tatsächlich nur in einem kleinen Bruchteile unseres bürgerlichen Mittelstandes; dies ist der letzte Damm gegen die Sintflut von Genußsucht, niederen Leidenschaften, erhöhtem Egoismus, der die Gesellschaft umtost und mehr und mehr in ihre Strudel zieht. Es ist ein schweres Unheil, daß diese Schichten die einstige Führung mehr und mehr verlieren, aber es ist auch ihre eigene Schuld, daß es so kam. Statt die Besserung der wirtschaftlichen Verhältnisse der Massen energisch und rücksichtslos anzustreben, weil sie darin die einzige Rettung erblicken mußten, dienten sie in erster Linie den Interessen ihres Standes und Besitzes; statt die Auflösung des Familienlebens in den unteren Schichten rechtzeitig durch eine wahre Sozialpolitik zu hindern, haben sie sich nur wenig gerührt, um dem Hause dort wirtschaftliche Frauen zu schaffen und dadurch, wenn auch nicht die pädagogischen Idealzustände herzustellen, aber doch dem Manne sein Heim angenehm zu machen, dadurch den Kindern die Autorität und Erfahrung des Vaters zu erhalten und die Mutter zu befähigen, den Kindern und, wenn es not tut, dem Manne wirklich eine Pestalozzische Gertrud zu werden.

Nun sind wir soweit, daß wir froh sein müssen, wenn wir Surrogate der Familienerziehung zu schaffen vermögen: die Krippen, die Volkskindergärten, die Kleinkinderbewahranstalten und -schulen, die Knaben- und Mädchenhorte, die Flick- und Ausbesserungsschulen für die Frauen der Arbeiter, die Haushaltungsschulen, in die freilich gerade die Mädchen nicht gelangen, für die sie am notwendigsten sind und am wohltätigsten werden könnten. Die Erziehungsaufgaben, die man der Schule zuweist, und die sie ohne die Unterstützung, Vor- und Mitarbeit des Hauses gar nicht lösen kann, — sie alle reden die gleiche Sprache, daß es mit der Familienerziehung der breiten Massen so ziemlich zu Ende ist. Im 18. Jahrhundert waren es Tausende und an manchen Orten Hunderttausende, bei denen die Familienerziehung langsam dahinsiechte, im 19. zählten sie schon nach Millionen und im 20. werden es Hunderte von Millionen werden, wenn die Entwicklung in gleicher Weise weitergeht. Die Sozialisten haben die Gefahr erkannt und es ist ein wirklich idealer und richtig volkswirtschaftlicher Zug, wenn sie für die Befreiung der Frauen von der Fabrikarbeit und die Beseitigung der Kinderarbeit eintreten. Wohl verfolgen viele von ihnen dabei andere, habsüchtige Ziele; aber der Weg, den sie weisen, ist richtig und kann allein wieder zur Herstellung gesunderer Verhältnisse im Familienleben und in der Familienerziehung führen. Bis es aber dahin kommt, wird es noch geraume Zeit währen. Die Gesellschaft hat aber dann wenigstens die Pflicht, nach Kräften Abwehr zu schaffen gegen weitere Ausbreitung des Krebsschadens. Dies kann durch breiteste Gründung von Volkskindergärten geschehen, worin Frankreich den übrigen europäischen Ländern in systematischer Behandlung der Frage vorangegangen ist; eine weitere Aufgabe wird der Kinderschutz gegen Verwahrlosung sein müssen, der zwar schon besteht, aber in viel zu geringer Ausdehnung vorhanden ist, endlich in dem Streben der Schule, das Haus für ihre Arbeit zur Unterstützung zu gewinnen.

Die Mädchenschulen insbesondere müßten in ihren oberen Klassen an die Stelle toten Wissens Aufklärung über die weiblichen Aufgaben im Familienleben und Versuche praktischer Betätigung setzen; in den Knabenschulen dürfte auf der gleichen Stufe ein tüchtiger Sittenunterricht und eine Unterweisung in den Pflichten gegenüber der Familie und der Gesellschaft nie fehlen. Hütet man sich dabei von vornherein vor Überschätzung der Wirkung, so wird man sich durch geringe Erfolge nicht entmutigen lassen.

Literatur: Pestalozzi, Lienhard und Gertrud und Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. — Riehl, Die Familie. Stuttgart 1855. — Thiersch H. W. J., Über christliches Familienleben, 3. Aufl. Frankfurt a. M. 1857. — Palmer in Schmids Enzykl. 2², 401 ff. — Keferstein H. in Reins Enzykl. Handb. 2, 168 ff. — Friedr. Fröbels Schriften. — Frau von Marenholz-Bülow, Die Arbeit und die neue Erziehung. Berlin 1866. — Goldschmidt Henriette, Ideen über weibl. Erziehung. Leipzig 1882.

Lindner-Schiller †.

Felbiger Johann Ignaz v. Unter den Schulmännern, die ihr Leben der Verbesserung des Schulwesens in Österreich widmeten, verdient Johann Ignaz v. Felbiger besonders hervorgehoben zu werden.

Als Abt des Augustiner Chorherrenstiftes in Sagan lernte er den kläglichen Zustand der katholischen Volksschulen in Sagan und in den dazu gehörigen Dörfern kennen und er faßte den Entschluß, sie zu verbessern.

Um diesen Entschluß in die Tat umzusetzen, reiste er behufs eigener Information nach Berlin, um an der Heckerschen Schule zu hospitieren. Was er hier vorfand, befriedigte ihn in einem solchen Maße, daß er diese Anstalt „die berühmte, noch lange nicht nach Verdienst bekannte Realschule" nennt.



Nach seiner Rückkehr wirkte er im Verein mit jungen Lehrkräften, die er zu Hecker gesandt hatte, nicht nur für die Vervollkommnung der Saganschen, sondern auch der schlesischen Volksschulen.

Bald wurde auch die preußische Regierung auf Felbigers ersprießliche Tätigkeit auf dem Gebiet der Volksschule aufmerksam und König Friedrich II. übertrug ihm die Ausarbeitung eines Entwurfes des „General-Land-Schulreglements für die Römisch-Katholischen in Städten und Dörfern des souveränen Herzogtums in Schlesien und in der Grafschaft Glatz" (1765).

Felbiger sorgte für die Heranbildung tüchtiger Lehrer, indem er selbst Vorträge hielt und Lehrerseminare gründete; er verfaßte Bücher für die Hand des Lehrers und des Schülers, trat für eine Erhöhung der Lehrerbezüge ein und sorgte für die Verbesserung alter und für die Errichtung neuer Schulen.

Das für die damaligen Zeitverhältnisse Neue der Felbigerschen Methode bestand in dem Katechisieren (Abfragen des Mitgeteilten), in dem Zusammenunterrichten (Massenunterricht) und in dem Tabellarisieren. Hierunter verstand Felbiger den Gebrauch von Aufsätzen, „wodurch man das, was Schüler lernen sollen, nach allen Hauptstücken und Nebendingen, Abteilungen, Zusätzen und Bestimmungen dargestellt zusammengeordnet hat, damit Lernende daraus nicht allein alles, was sie von dergleichen Sachen zu wissen nötig haben, sondern auch die Ordnung ersehen können, wie eines auf das andere folgt und zusammen verbunden ist".

Neben der von Hähn aufgestellten Tabellarisiermethode bediente sich Felbiger auch der Hähnschen Buchstabenmethode „bei Dingen, die ins Gedächtnis gefaßt werden sollten". War z. B. der Spruch „Müßiggang ist aller Laster Anfang" zu lernen, so wurden die Anfangsbuchstaben der Worte „M. i. a. L. A." an die Tafel geschrieben und diese Buchstaben sollten dem Gedächtnis die nötigen Hilfen bieten.

Als im Jahre 1773 der Jesuitenorden, der bisher nahezu allein das Schulwesen in Österreich versehen hatte, aufgehoben worden war, berief Kaiserin Maria Theresia den Abt Felbiger nach Wien und ernannte ihn zum Generaldirektor des Schulwesens in den österreichischen Staaten. Am 6. Dezember 1774 erschien die von ihm ausgearbeitete „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen kaiserlichen Erbländern", in der die Errichtung von Normalschulen für die Heranbildung von

Lehrern in jeder Provinz, ferner von Hauptschulen in den größeren Städten und Märkten und von Trivialschulen in den Pfarrdörfern angeordnet und die Felbigersche Methode für den Unterricht obligat erklärt wurde. Die Aufsicht über die Normalschulen wurde einem geistlichen Schuldistriktsoberaufseher, jene über die Hauptschulen einem geistlichen Distriktsaufseher und jene über die Trivialschulen dem Ortspfarrer übertragen. Diesen geistlichen Inspektoren wurden weltliche Schulinspektoren beigegeben. Sämtliche Schulen wurden der Generaldirektion des deutschen Schulwesens unterstellt.

Vieles von dem, was projektiert war, blieb auf dem Papier und bei dem Mechanismus, der der Felbigerschen Methode anhaftete, konnte von einer wahren inneren Reform des Schulwesens keine Rede sein.

Felbiger starb als Propst in Preßburg im Jahre 1788. Seine Persönlichkeit ist in dem Maße zu schätzen, „als uns warme, energische Hingabe der vollen Lebenskraft an ein erkanntes und ergriffenes edles Ziel und insbesondere an die ebenso unendliche als dornenvolle Arbeit für Humanisierung des Volkes in ihrem sittlichen Wert hoch steht.“

Literatur: Ersch und Gruber, Enzyklopädie. — Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, I. Bd. Gotha 1858. — Bormann, Die Berliner Realschule und die katholischen Schulen Schlesiens und Österreichs. Berlin 1859. — Eisenlohr, in Schmids Enzyklopädie, 2. Bd. Gotha 1878. — Raumer, Die deutschen Universitäten. Gütersloh 1874.

Linz.

W. Zenz.



Philipp Emanuel v. Fellenberg.

Fellenberg Philipp Emanuel v., geboren 27. Juni 1771 zu Bern, lernte in seiner Kindheit Pestalozzi kennen und wandte sich schon mit 15 Jahren den von seinem Vater gepflegten pädagogischen Interessen zu. Bis zum Jahre 1799 beteiligte er sich nach mehrjährigen juristischen, politischen und philosophischen Studien an dem politischen Leben seines Landes. In diesem Jahre kaufte er den Wilhof (Hofwil, in der Nähe von Bern) und lebte hier bis zu seinem Tode (21. November 1844) seinen Volkserziehungsinteressen. Er machte sich teils durch Reisen, teils durch das Studium der Schriften der damals gefeiertsten Reformer auf erzieherischem Gebiete mit ihren Ansichten und Schöpfungen bekannt und fand mit seinem scharfen, klaren Verstande bald, wie wenig Ideal und Wirklichkeit einander entsprechen. Den Grund

davon erkannte er in der ungenügenden Beachtung der „bestehenden politischen, sozialen und ökonomischen Verhältnisse“. In der Schweiz mit ihrer Neutralität, ihren Naturherrlichkeiten, ihren pädagogischen Interessen und Erfolgen glaubte er den geeigneten Boden zu finden, „um ein Heilssystem tatsächlich darzustellen, das den dringendsten Bedürfnissen des leidenden Menschengeschlechtes zu entsprechen vermöchte.“ In Hofwil sollte ein Muster für „Menschenbildungslaboratorien“ geschaffen werden, die „in jedem einigermaßen zivilisierten Lande unseres Erdenrundes anzulegen wären und alles in sich vereinigen sollten, was irgendwo in dem großen Erstehungskreise des gesamten Menschengeschlechtes als pädagogisch richtig, gesund und wohltätig wirksam sich erwiesen hätte.“ Fellenberg dachte an „gänzliche Umschaffung der bis dahin gebräuchlichen Lokaleinrichtung, Disziplin und Unterrichtsmethode“. Als Ziel strebte er „allseitige Entwicklung der Menschlichkeit und Berufstüchtigkeit“ an. Dem Staate wies er die Aufgabe zu, „volkstümliche Anordnungen zu treffen, vermittels welcher früh genug vor der Berufswahl für jeden Menschen in seinem individuellen Interesse und in demjenigen der Gesellschaft zuverlässig erkannt werden könnte, welchem Berufe der noch lenksame Zögling infolge des ihm von dem Schöpfer zugeteilten Anlagensystems mit dem besten Erfolge zugewendet werden dürfte“. Aber dabei soll „die sorgfältigste Berücksichtigung des Standes in keiner Beziehung vernachlässigt werden“; denn „es kann keinem Stande der Gesellschaft frommen, den ihm in derselben angewiesenen Verhältnissen entrückt zu werden“. Kirche und Schule sollten „ein einiges, unteilbares Ganze darstellen“.



Hofwil.

Die von Fellenberg geplanten Anstalten sollten durch Ackerbau sich erhalten. Fellenberg war ein organisatorisches Talent. Hofwil war selbst eine Musterwirtschaft, mit der für Bildung rationeller Landwirte ein „höheres landwirtschaftliches Institut“ 1807 bis 1820 verbunden war, das aus ganz Europa besucht wurde, sowie Werkstätten für Herstellung verbesserter landwirtschaftlicher Geräte. Der Landbau sollte „der

einigende Mittelpunkt der Nationalerziehung" werden, in dem die Zöglinge der verschiedenen Erziehungsanstalten arbeiten und beobachten lernen sollten. So suchte er zuerst Volksbildung und Volkserziehung in segenbringende Verbindung mit dem Landbau zu bringen. Für die „niederen Klassen" als am meisten hilfsbedürftig gründete Fellenberg 1804 die Armen- oder Industrieschule (auch landwirtschaftliche Schule genannt), die das Vorbild für zahlreiche Armenerziehungs- und Rettungsanstalten innerhalb und außerhalb der Schweiz wurde. Der Unterricht, der unter der Arbeit herging, erschien hier wirklich als „Erholung". 1808 folgte eine „höhere wissenschaftliche Anstalt" für die „höheren Stände", die in den ersten Zeiten von den Söhnen des hohen europäischen Adels, später von Söhnen reicher Industriellen besucht wurde; dagegen wurde erst 1830 für den „Mittelstand" eine „Realschule" geschaffen. Fellenbergs Gattin und Töchter leiteten eine Mädchenerziehungsanstalt (Haushaltungsschule), in der arme Mädchen für die Haushaltungskunst ausgebildet wurden; sie wurde in ihrer Art ebenfalls vorbildlich. Schließlich kam auch noch eine „Kleinkinderschule" dazu.

Auch die Lehrerbildung zog Fellenberg in seine Organisation. 1808 und 1809 wurden für Lehrer sechswöchige Fortbildungskurse abgehalten. Seit 1832 wurden dreimonatige Lehrkurse für angestellte Lehrer abgehalten, die er selbst jedoch nur als Notbehelfe betrachtete. Endlich wurden Zöglinge der Armenschule teils durch Privatunterricht, teils durch Besuch der Realschule zu Volksschullehrern ausgebildet.

In dieser Weise sollte Hofwil gewissermaßen ein vollständiges Abbild des Erziehungswesens darstellen; alles sollte einheitlich ineinander greifen, „harmonisch miteinander fortschreiten und zusammen ein Ganzes bilden". Hier sollten die verschiedenen Stände Achtung vor ihrer gegenseitigen Arbeit bekommen und auf diesem Wege sollten die kommunistischen und nivellierenden Ideen bekämpft werden. Vergeblich suchte er Pestalozzi zu gewinnen, vergeblich auch seinem Werke die Dauer über seinen Tod hinaus zu sichern. Persönliche, aus politischen Meinungsverschiedenheiten hervorgegangene Kämpfe und Streitigkeiten führten zur Ablehnung der Übernahme der Hofwiler Anstalten durch den bernischen Staat. Nach Fellenbergs Tod wurde seine Schöpfung noch eine Zeitlang von seiner Familie weitergeführt; aber 1848 wurde die letzte der Anstalten, die höhere wissenschaftliche Anstalt, geschlossen.

Literatur: Zellweger Joh. Konr., Die schweiz. Armenschulen nach Fellenbergs Grundsätzen. Trogen 1845. — Hamm W., Em. Fellenbergs Leben und Wirken. Bern 1845. — Lauterburg Ludw., E. v. F. Berner Taschenbuch 1855. — Pabst K. R., Der Veteran von Hofwil. 3 Tle. Aarau 1861 bis 1863. — Schöni F. R., Der Stifter von Hofwil. Bern 1871. — Hunziker O., Ph. E. v. F. Schweiz. Zeitschr. f. Gemeinnützigkeit 1871. — Dietrich R. in Reins Enzykl. Handb. 2, 202—214. — Hirzel in Schmids Enzykl. 2², 418—426.

H. Schiller †.

Fénelon, François de Salignac de la Motte (1651–1715), der berühmte Verfasser von „Les aventures de Télémaque" und nachmalige Erzbischof von Cambray, Mitglied der Akademie, eine durch Milde hervorragende Priestergestalt. Im Streite über die Gnade der Ketzerei angeklagt, unterwarf er sich mit Ruhe und Ergebung dem Ausspruche des Papstes, indem er das ihn verdammende Breve selbst von der Kanzel herablas. Sein für die Herzogin von Beauvillier geschriebenes Werk über Töchtererziehung (De l'éducation des filles) ist die Frucht seiner zehnjährigen Wirksamkeit an der Spitze eines aus jungen Damen der höchsten Kreise gebildeten Vereines, der sich die katholische Unterweisung protestantischer Mädchen zur Aufgabe gemacht hatte. Die Schrift ist einer der ersten Versuche, die Aufgaben der weiblichen Erziehung im Zusammenhang darzustellen, und wurde dadurch nicht nur für Frankreich, sondern auch für Deutschland sehr wichtig. Feine psychologische Beobachtung zeichnet sie aus. Fénelon tadelt zuerst, daß man in der Erziehung der Töchter zu nachlässig sei. „Die Frauen", sagt er, „sind nur zu mäßigen Übungen geschaffen, dafür hat ihnen die Natur Fleiß, Zierlichkeit und Sinn für Hauswirtschaft zugeteilt, um sie in ihren Häusern ruhig zu beschäftigen. Und was folgt aus dieser natürlichen

Schwachheit der Frauen? Je schwächer sie sind, desto nötiger haben sie es, gestärkt zu werden. Sind sie es nicht, welche die Häuser verderben oder erhalten, die das Hauswesen anordnen und folglich in dem, was das ganze Menschengeschlecht am meisten angeht, den Ausschlag geben? Dadurch haben sie den vorzüglichsten Anteil an den guten und bösen Sitten fast aller Welt. Darum ist es von großer Wichtigkeit, die Erziehung der Töchter von zarter Kindheit anzufangen, denn dieses Alter, dessen Behütung und Entwicklung man meist ungeschickten und unordentlichen Frauen überläßt, ist das, in welches man die tiefsten Einbildungen prägen kann, so daß sie auf das ganze weitere Leben wirken. Vorzüglich aber hat man in den ersten Jahren auf das zu achten, was der Gesundheit des Kindes förderlich ist: Wahl der Speisen, bestimmte Zeiten zu Mahlzeiten u. s. w. Der Unterricht ist in dieser Zeit bloß ein gelegentlicher, man lasse das Kind spielen und mische den Unterricht unter das Spiel, damit man es mit Freudigkeit nach und nach in den Tempel der Weisheit einführe. Vorzüglich vergesse man nie: Es nimmt der Mensch die Sitten und Gedanken dessen, den er liebt, bald an. Machet, daß sie euch lieben und ungezwungen mit euch umgehen und sich nicht scheuen, auch ihre Fehler frei vor euch zu bekennen. — Man muß das Lernen angenehm machen. Ohne Zwang anzuwenden, verwertet den Gebrauch der aufbrechenden Vernunft, um dem Kind die ersten Begriffe von Gott beizubringen: von der sichtbaren Welt leitet es zur unsichtbaren fort und über. Übrigens kommt es nicht darauf an, den Kindern alles dieses durch Auswendiglernen beizubringen, wie man sie den Katechismus lehrt: diese Methode würde die Religion in gezwungene Redensarten verkehren. — Das Beispiel hat bei allen Lebensaltern wunderbare Kraft und vermag viel bei uns, in der Kindheit aber kann es alles." — Unter den Fehlern des weiblichen Geschlechtes wird die Eitelkeit hervorgehoben. „Die Mädchen werden mit der heftigen Begierde zu gefallen geboren; lehret sie darum, wieviel höher die Ehre zu schätzen ist, die aus einem guten Wandel und wahrer Geschicklichkeit entspringt, als die, welche man mit den Haaren und Kleidern gewinnt. Die Schönheit, könnt ihr sagen, betrügt die Person, die sie besitzt, mehr als die, welche sich durch sie verblenden lassen; es ist nur eine kurze Anzahl von Jahren, die den Unterschied zwischen einer schönen Frau und einer solchen, die es nicht ist, macht. Dagegen muß eine Frau in dem unterrichtet werden, was ihre Lebensaufgabe ausmacht. Sie soll die Aufsicht über die Erziehung ihrer Kinder haben, der Söhne bis zu einem gewissen Alter, der Töchter, bis sie heiraten, — die Aufsicht über den Wandel, die Sitten und Dienste der Hausgenossen. — Aufsicht über Haushalten und Ausgaben. Eine Hausfrau muß vollkommen in der Religion unterrichtet sein und einen reifen, festen, in Regierungssachen ihres Hauswesens wohlerfahrenen Verstand haben. Sie muß endlich die ganze Haushaltung verstehen und üben: man braucht gewiß einen höheren Verstand, in Künsten der Haushaltung unterrichtet zu sein und ein Hauswesen, das eine kleine Republik ist, wohl anzuordnen, als zu spielen, von Moden zu reden und kleine Höflichkeiten in Gesellschaften anzubringen. Darum soll man die Töchter beizeiten an das häusliche Regiment gewöhnen, ihnen etwas zu tun geben, wovon sie Rechenschaft ablegen müssen. Lehret eure Töchter fertig und



François de Fénelon.

ohne Fehler lesen und schreiben, sowie die vier Spezies der Rechenkunst. Darnach gebet ihnen Geschichtsbücher — griechische, französische und römische Geschichte, wodurch ihr Verstand geschärft und die Seele zu hohen Gedanken erhoben, zugleich aber auch ein Ekel an Komödien und Liebesgedichten erzeugt wird. Werke der Poesie u. Redekunst würde ich einer Tochter zu lesen gestatten, wenn ich sähe, daß sie Lust dazu hätte und ihr Verstand kräftig genug dazu wäre, sich in den Schranken des wahren Gebrauches dieser Dinge zu halten. Die Musik soll man ihr beibringen, wenn sie Talent dazu hat, aber ohne dabei aus den Schranken der Gottesfurcht zu schreiten. Die Malerei zu erlernen, ist gleichfalls nützlich: durch sie können und werden die weiblichen Arbeiten, Stickwerke u. s. w. mehr als bisher den Gesetzen der Schönheit entsprechen. Was aber auch eure Tochter erlernet: sehet bei ihrer Erziehung auf den Stand, den Ort, wo sie ihre Lebenszeit zubringt, und die Hantierung, die sie treiben wird. Gebet wohl acht, daß sie sich keine Hoffnungen macht, die über ihren Stand hinausgehen." Fénelon ist neben Bossuet der hervorragendste Repräsentant der Kirche im Zeitalter Ludwigs XIV. 1689 wurde er mit der Erziehung des künftigen Thronfolgers, des Duc de Bourgogne beauftragt, der recht begabt, aber von erschreckender Leidenschaftlichkeit war. Fénelon verstand es, das Gemüt des Prinzen durch echte Religiosität zu läutern; dabei erteilte er ihm einen streng nach seiner Individualität bemessenen Unterricht und schrieb für ihn Fabeln, Erzählungen und Dialoge moralischer und lehrhafter Natur. Umfangreiches, frühes und rasches Lesen schien Fénelon eine Hauptsache zu sein, um keine Langeweile aufkommen zu lassen. Im Sprachunterricht (Französisch und Lateinisch, Spanisch und Italienisch) wechselten Induktion und Deduktion, überall wurde Selbsttätigkeit angestrebt, Regeln spielten keine große Rolle. Mit der alten Literatur wurde der Prinz teilweise durch Übersetzungen und Bearbeitungen vertraut und lernte durch seinen Lehrer deren Jugendlichkeit, Einfachheit und Naturwahrheit bewundern. Auch der Realienunterricht wurde nicht vernachlässigt. Nach Fénelons Sturze (1697) erschienen die „Aventures de Télémaque" (1699), ein Buch, das dem künftigen Könige von Frankreich die Größe und Schwierigkeit seiner Aufgabe und die Mittel zu ihrer Lösung zeigen sollte; es wurde der Fürstenspiegel des 18. Jahrhunderts und erschien in 150 Auflagen und 100 Übersetzungen.

Literatur: Bausset, Histoire de Fénelon, 3 Bde. Paris, 1808. — v. Sallwürk, Fénelon und die Literat. der weiblichen Bild. in Frankr. Langensalza 1886, mit neuer Übersetzung der Schrift De l'éducation des filles. — Compayré, Hist. de pédag. 1, 312 ff. — Rousselot P. L'éducation des femmes en France, 2 Bde. Paris 1883. — Wychgram, Geschichte der höheren Mädchenschulen in Deutschl. und Frankr. in Schmids Gesch. der Erzieh. 5, 2; 284 ff. — Fénelon, Abenteuer des Telemach. Augsburg 1878. — Fénelon, Werke; übersetzt von M. Claudius. Leipzig 1878. — Kämmel H. in Schmids Enzykl. 2², 426 ff. — v. Sallwürk in Reins Enzyklop. Handb. 2, 214. f.

Lindner-Schiller †.

Ferien sind eine uralte Einrichtung und in erster Linie eine gesundheitsmäßige Maßregel, über deren günstige Wirkung bei Eltern und Ärzten, Lehrern und Schülern eine sonst seltene Übereinstimmung besteht. Sie beruht auf der zweifellos richtigen Beobachtung, daß Schüler und Lehrer nach den Ferien frischer, arbeitsfähiger und körperlich wie geistig kräftiger und freudiger bei Vollführung der ihnen gestellten Aufgaben sind. Die Abwechslung von Ruhe und Tätigkeit des Nervensystems soll sich nicht bloß auf die täglichen Vorgänge beschränken, sondern einer längeren Zeit der Aufnahme von Wissensstoff muß auch eine längere Zeit folgen, in der die innere Verarbeitung und Verschmelzung durch eigenes Nachdenken vor sich gehen kann. In dieser Zeit soll auch, zum Teil durch Umgang mit den Menschen und mit der Natur, der geistige Prozeß nach anderer Richtung angeregt und geleitet und dadurch die Befreiung von derselben allmählich durch die Einförmigkeit lähmenden Tätigkeitsform herbeigeführt werden. Selbstverständlich wird während dieser Zeit vieles vergessen; hat aber der Unterricht dafür gesorgt, daß das, was bleiben sollte, die richtigen Verknüpfungen gefunden hat und fortgesetzt

findet, so wird der Ausfall mehr zufällige als wesentliche Elemente treffen.

Um so größer wird der Widerstreit der Meinungen, wenn es sich darum handelt, die Ausdehnung und die Zeit der Ferien zu bestimmen. In den um Weihnachten, Ostern und Pfingsten eintretenden sind tiefergreifende Unterschiede kaum vorhanden, da noch immer die kirchlichen Feste hier maßgebend sind; höchstens schwankt die Dauer; um so mehr gehen die Ansichten auseinander betreffs der Sommer- und Herbstferien. Vom hygienischen Standpunkte läßt sich nur wünschen, daß die Ferien in die heißeste Zeit fallen, weil in dieser die Erschlaffung bei Lehrenden und Lernenden am raschesten und stärksten auftritt und das Bedürfnis nach Ruhe und Erholung am empfindlichsten sich geltend macht. Nun bezeichnet man zwar gewöhnlich die Hundstage als schwülste und heißeste Zeit und dies mag in manchen Gegenden allgemein und für andere häufig zutreffen; ebenso sicher ist, daß der Monat Juli in vielen Gegenden Deutschlands fälschlich den Namen des heißesten Monats trägt, da zwar die höchsten Temperaturen an einigen Tagen vorkommen, aber reichlich die Hälfte regnerisch und kühl ist. Daraus ergibt sich, daß die Ferienfrage örtlich geregelt werden muß. Aber zu den örtlichen Kriterien ist nicht nur der Hitzegrad zu rechnen in einer Zeit, wo nachgerade in weiten Bevölkerungskreisen das Reisebedürfnis sich in so großer Ausdehnung geltend macht, es kommen auch noch die besonderen Bedürfnisse eines Ortes in Betracht, die ebenfalls Berücksichtigung fordern. So ist es z. B. an dem Sitze einer Universität oder technischen Hochschule gänzlich sinnlos, die Universitäts- und die Schulferien zu trennen, nicht etwa allein der Universitätslehrer wegen, sondern weil eine große Zahl von Einwohnern, solange die Vorlesungen dauern, sich nicht von dem Orte entfernen kann. Am besten wäre es freilich für Eltern, Kinder und Lehrer, wenn alle Ferien, die der Gerichte, der Hochschulen und aller Mittel- und Volksschulen in die gleiche Zeit fielen. Solange dieser Zustand aber nicht erreichbar ist, wähle man das kleinere Übel und überlasse die Verteilung der Ferien den Ortsschulbehörden. Nur muß dabei die Rücksicht gewahrt bleiben, daß alle Lehranstalten gleichen Ferienanfang haben, während die Dauer eine verschiedene sein kann (so bei den Hochschulen und Universitäten).

In neuerer Zeit hat man namentlich in den skandinavischen Ländern die Bedeutung der Ferien für die körperliche Entwicklung der Schüler und Schülerinnen durch Wägungen festzustellen versucht; die Resultate zeigen, daß in den letzten Monaten des Schuljahres meist nur eine geringe Gewichtszunahme, wenn nicht geradezu eine Abnahme erfolgt. Aber diese Untersuchungen bedürfen noch der Fortsetzung und Ergänzung, da die nordischen Verhältnisse doch mannigfach andere sind als in Mitteleuropa. Immerhin können sie nur dazu beitragen, die Ansicht von dem hohen Werte längerer Arbeitsunterbrechungen für die Gesundheit von Schülern und Lehrern zu bekräftigen. Erweist es sich nach weiteren Untersuchungen als zutreffend, daß die lange Dauer der Schularbeit die größte Herabsetzung der Leistungsfähigkeit herbeiführt, so werden sich die süd- und westdeutschen, sowie die österreichischen Ferienansätze am zweckmäßigsten erweisen. Hier fängt das Schuljahr Mitte September an und schließt Mitte oder Ende Juli; die Schularbeit ist zu Ende, die Versetzungsorge beseitigt, die ausgiebigste Ruhe und Erholung möglich.

Für die Volksschulen ist es herkömmlich, die Ferien kürzer anzusetzen als für die höheren. Ein zureichender Grund für diese Auffassung läßt sich höchstens auf dem Lande und in Landstädten finden, wo allerlei Bedürfnisse der Wirtschaft (Ernte von Getreide, Heu, Kartoffeln, Trauben, Hopfen u. dgl.) eine Zerlegung der Ferien empfehlen. Für die Städte, wo derartige Rücksichten wegfallen, sollte man dieselben Ferien bewilligen, wie sie in den höheren Lehranstalten bestehen. Vor allem aber müßten die größeren Städte unbedingt in dieser Hinsicht für alle Schulgattungen gleich behandelt werden; denn gerade die Kinder aus den unteren Schichten haben eine ausgiebige Erholung viel nötiger als die meist besser situierten Schüler höherer Lehranstalten. Bezüglich der Lehrer wird kaum bestritten werden, daß die Arbeit in großen Klassen, die immer intensiver wird, und die erheblich höhere Stundenzahl erst recht eine Gleichstellung mit den höheren Lehranstalten verlangen.

Ob in den Ferien von der Schule Arbeiten gefordert werden sollen oder nicht, ist eine streitige Frage (s. Aufgabe). Gesundheitlich wird sie im allgemeinen zu verneinen sein; sozial und wirtschaftlich ist sie nicht so einfach zu lösen. Denn zweifellos wünschen sehr viele Eltern in den Städten eine bestimmte Beschäftigung durch die Schule, weil sie selbst oft nicht in der Lage zu sein glauben, ihre Kinder zu beschäftigen; auf dem Lande ergibt sich die Beschäftigung der Schulkinder ganz von selbst. Jener Anschauung entsprang die Einrichtung von privaten oder auch von der Schule eingerichteten Ferienkursen, die teils eine mäßige Arbeitszeit ($1^1/_2$—2 St. täglich), teils regelmäßige Bewegung im Freien garantieren. Da aber hiefür regelmäßig Bezahlung gefordert wird, sind gerade diejenigen Kinder davon ausgeschlossen, für deren Beaufsichtigung die Gesellschaft am ersten sorgen müßte, da sie zu Hause oft keine Fürsorge erfahren oder für die Hausindustrie in gesundheitswidriger Weise in Anspruch genommen werden. Durchaus zu billigen ist dagegen die Heranziehung der Mädchen zur häuslichen und wirtschaftlichen Unterstützung der Mutter, wenn sie sich in mäßigen Grenzen hält. Die Einrichtung von Kinderhorten, Ferienkolonien, Ferienreisen u. dgl. (s. d. Art.) sind sehr wohltätige und wohlgemeinte Einrichtungen; aber sie können, da sie in der Regel auf freiwillige Gaben bescheidenen Umfangs angewiesen sind, doch nur einem kleinen Teile der bedürftigen Schulkinder zu teil werden. Hier wird nur durch öffentliche Veranstaltungen der Staaten und Gemeinden Abhilfe geschaffen werden können, aber auch geholfen werden müssen; denn insbesondere in den größeren Städten sind lange Ferien eine große Gefahr, weil sich hier bei vielen Kindern, denen die Sorge des Elternhauses fehlt, das alte Wort bewährt, daß Müßiggang aller Laster Anfang sei.

Bei dem Wandercharakter einiger kirchlichen Feste (Ostern und Pfingsten) gestaltet sich die Dauer der Unterrichtszeit in einem Schuljahre verschieden. Im Interesse einer gleichmäßigeren Verteilung der Schularbeit wäre die Einführung des bürgerlichen Jahres als des Kriteriums für Ansatz und Dauer der Ferien wünschenswert und vor etwa 25 Jahren trat man auch in einigen deutschen Staaten diesem Gedanken näher. Inzwischen ist alles davon stille geworden und bei der heutigen Steuerung ist die Verwirklichung dieses Gedankens wenig aussichtsvoll.

Literatur: Außer den Handbüchern über Schulgesundheitspflege von Baginsky-Janke, Eulenberg-Bach, Burgerstein-Netolitzky: Key Axel, Schulhyg. Untersuch., deutsch v. Burgerstein. Hamburg und Leipzig 1888. — Lortzing-Perlewitz, Denkschr. über d. Ordnung d. Ferien an d. höh. Lehranst. Berlin 1892. — Janke O. in Reins Enzykl. Handb. 2, 217 ff. — Kämmel H. in Schmids Enzyklop. 2^2, 432 ff. — Hertel, in Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 1888. — Landsberger, Archiv f. Anthropologie, Bd. 17. — Kotelmann in Zeitschr. d. preuß. statist. Bureaus 1879. — Die Verteilung der Ferien an höh. Schulen in dem „Statistischen Jahrb. d. höh. Schulen" (Mushacke), Leipzig, B. 9. Teubner; für Volksschulen bei Jendler und Kobel. Übersichtl. Darstellung d. Volkserziehungswes. Bd. II. Breslau 1901, und im Handb. f. Lehrer, Hofman, Leipzig, und für Österreich in „Marenzeller", Normalien f. d. Gymn. und Realschulen. Vgl. auch den Art. „Ausfall des Unterrichts".

H. Schiller †.

Ferienkolonien sind Veranstaltungen, durch welche kränklichen oder rekonvaleszenten, durch schlechte Ernährung, mangelhafte Wohnungsverhältnisse geschwächten Kindern insbesondere größerer Städte während der Ferien für längere Zeit (gewöhnlich 4 bis 6 Wochen) Aufenthalt, Verpflegung und Beschäftigung an einem günstig gelegenen Orte gewährt werden. Sie sind daher zu unterscheiden von den Kinderheilstätten (Soolbad-Plätzen, Seehospizen) für wirklich schwer kranke (skrophulose, tuberkulose) Kinder, anderseits aber auch von den meist in der Nähe größerer Städte gelegenen Heimstätten (Halbkolonien etc.), wo sonst gesunde Kinder einige Stunden des Tages in frischer Luft zubringen können.

Der Schöpfer der Ferienkolonien ist der Pfarrer Bion in Zürich, welcher zuerst im Jahre 1876 68 arme Schüler unter Begleitung von Lehrkräften während der Sommerferien nach Appenzell „aufs Land" schickte. Die Erfolge waren derart günstig, daß sich bald Publizistik und Medizin mit der Anregung lebhaft befaßten, und Dr. Varrentrapp, Sanitätsrat in Frankfurt a. M., der sich persönlich von den Erfolgen

überzeugt hatte, leitete die Agitation für die Errichtung von Ferienkolonien in Deutschland ein. Im Jahre 1878 schickte Frankfurt 97 arme kränkliche Kinder aus, andere Städte wie Dresden, Wien, Stuttgart, Berlin, Halle etc. folgten dem Beispiele. 1881 erhielten schon 30 Städte Ferienkolonien mit einem Stande von 3070 Kindern. Im November 1881 wurde über Anregung der damaligen Kronprinzessin und späteren „Kaiserin Friedrich" in Berlin ein Kongreß unter dem Präsidium des Ministers Dr. Falk einberufen, dem auch Pfarrer Bion anwohnte. Man konnte sich jedoch nicht einigen, was vorteilhafter wäre, die Einzelnunterbringung in Familien oder die Veranstaltung geschlossener Kolonien, bis Dr. Falk das erlösende Wort sprach: „Nicht auf das System kommt es an, sondern auf die Handhabung." In der Tat haben sich beide Formen entwickelt, wenn auch die geschlossenen Kolonien um 50% die Einzelnpflege überwiegen. Auf dem zweiten Kongreß in Bremen wurde die „Zentralstelle der Vereinigungen für Sommerpflege in Deutschland" geschaffen, deren Sitz heute in Berlin ist und an deren Spitze der „Berliner Verein für häusliche Gesundheitspflege" steht.

Einrichtung. Für die Auswahl der Kinder gilt das Alter von 7 bis 14 Jahren als Regel, wobei Kinder mit akuten Krankheiten, ferner mit offenen Geschwüren, Ohrenfluß, Augenentzündungen behaftete, schwer mobile oder an Veitstanz, Krämpfen etc. leidende Kinder von der Aufnahme ausgeschlossen sind.

Dagegen können skrophulöse, blutarme, an Magen- und Lungenkatarrhen leidende, sonst schwächliche oder rekonvaleszente Kinder aufgenommen werden, was durch eine ärztliche Äußerung festzustellen ist. Die Petenten haben außerdem ein legales Armutszeugnis beizubringen, die Anmeldung kann durch die Eltern geschehen, doch können auch die Lehrkräfte selbst, durch eigene Beobachtungen geleitet, auf solche Kinder aufmerksam machen und deren Würdigkeit und Bedürftigkeit feststellen. Es erfolgt dann die Reihung der Kinder nach drei Gesichtspunkten *a*) solche, welche unbedingt zu berücksichtigen, *b*) welche zur Aufnahme zulässig, *c*) solche, welche abzuweisen sind. Die definitive Auswahl, welcher noch ein spezielles ärztliches Gutachten zu Grunde gelegt wird, trifft die Vereinsleitung.

Für die Ausrüstung der kleinen Kolonisten haben in erster Linie die Eltern zu sorgen. Man verlangt gewöhnlich für jedes Kind zwei Anzüge, zwei Paar feste Schuhe, einige Paar Strümpfe, Hemden und Taschentücher. Nur ganz ausnahmsweise stellt der Verein Bekleidung bei. Auf Sauberkeit wird streng gesehen, im Gegenfalle werden die Kinder hie und da auf Kosten der Eltern heimgeschickt. Für die sonstigen Bedürfnisse sorgen die Veranstalter. In Berlin erhält jedes Kind Betten, Badewäsche, Kämme und Bürsten, Seife und Waschgeschirr, Spiele und Bücher zum Gebrauch beigestellt.

Bei der Auswahl des Ortes, die sich natürlich vielfach nach der Lage des Wohnortes der Pfleglinge richtet, hat man vor allem auf ländliche, womöglich gebirgige, waldige und staubfreie Umgebung zu sehen, denn frische reine Luft kommt in erster Linie in Betracht. Daß die Wohnungen nicht ungesund sein dürfen, daß man im Orte Fleisch, Milch u. s. w. leicht beschaffen kann, ist wohl selbstverständlich. Daher sind ganz abgelegene Wohnstätten oder solche mit lebhaftem Touristenverkehr zu meiden. Übrigens empfiehlt es sich, die Zuteilung der Kinder an die verfügbaren Stationen mit Rücksicht auf die gesundheitlichen Bedürfnisse dem Vereinsarzte zu überlassen. Die Eisenbahnverwaltungen haben ferner die Fahrpreise für diesen Zweck so niedrig gestellt, daß auch weitentfernte Orte als Stationen verwendet werden können, was den Vorteil gründlicher Luftveränderung mit sich bringt, abgesehen davon, daß eine weitere Reise dem Kinde viele neue Eindrücke vermittelt. Für trockene Wohnorte empfehlen sich feuchte, kühle Ferienstationen, für feuchte Wohnorte dagegen warme und sonnige.

Betrieb. Um einen durchgreifenden somatischen und erziehlichen Erfolg möglich zu machen, empfiehlt es sich, geschulte Erzieher, welche sich der großen Verantwortung, die sie damit übernehmen, voll bewußt sind, mit der Aufsicht und Beschäftigung der Ferienkolonisten zu betrauen. Diese haben vor allem die Vorschriften bezüglich der körperlichen Pflege (der täglichen Spaziergänge, der

Spiele im Freien, Bäder, Abreibungen etc.) genau durchzuführen. Jeder schulmäßige Ton, jede Pedanterie soll jedoch bei der Behandlung der Kinder ferngehalten werden, diese sind vielmehr zwanglos mit Natur und Umgebung bekanntzumachen, durch Vorerzählen, Gesangübungen, Spiele u. s. w. sollen trübe Tage ausgefüllt werden. Der Schüler darf den Aufenthalt nicht als Zwang empfinden, er soll sich bei aller Gewöhnung an strenge Ordnung vollständig frei und glücklich fühlen. Es wäre bedenklich, wenn Ferienkolonisten viel von Heimweh und sonst trüber Stimmung oder gar von Langeweile geplagt würden. Schwerer ist die Unterbringung einzelner Kolonisten in Familien auf dem Lande, weil da die Bedingungen für kräftige Erziehung und geistige Anregung keineswegs oft vorhanden sind.

Die Verpflegung soll ausreichend bemessen und zweckmäßig sein und es hat beispielsweise für die Verköstigung Sanitätsrat Benecke eine Diättabelle aufgestellt, nach der für einem Tag jedem Kinde zu verabreichen wären: 1 *l* Kuhmilch, $^1/_2$ *kg* Brot, $^1/_8$ *kg* nahrhaftes Fleisch, 30 *g* Butter, dazu Gemüse und Kartoffeln; abends eine kräftige Suppe und belegtes Brot.

Die Aufnahme der Ferienkolonisten seitens der Landbewohner war bisher durchaus eine erfreuliche, die Bevölkerung nimmt sich ihrer mit größtem Eifer an, beteiligt sich an der Aufsicht der kleinen Kolonisten, macht mit ihnen Ausflüge und lehrt sie die Vorzüge und Schönheiten der Umgebung kennen, es werden kleine Feste veranstaltet u. s. w. Auch die Ärzte auf dem Lande widmen sich in menschenfreundlicher Weise den Kleinen, so daß der Gesundheitszustand in den meisten Fällen ein ausgezeichneter ist. In den nordischen Ländern hat sich ein lebhaftes Tauschsystem zwischen Stadt- und Landkindern entwickelt, so sendet Kopenhagen jährlich 10.000 Kinder in ländliche Familien, umgekehrt diese ihre Kinder wieder in die Hauptstadt. Diesem System möchten wir jedoch nicht für alle Fälle zustimmen. Da sich vielfach hinsichtlich der Verpflegung der Kinder durch Gastwirte Übelstände zeigten, wurde in den letzten Jahren die Errichtung von Heimstätten mit Betrieb in eigener Regie angeregt und durchgeführt, wodurch natürlich die Verpflegung nach Güte und Auslagen, ferner oft auch die Behaglichkeit des Aufenthaltes gewinnen. Dem stehen aber die großen Kosten gegenüber, da das Haus oder die Baracke nur wenige Wochen im Jahre benützt wird. Bezüglich der „Winterpflege" schwächlicher Schulkinder ist man kaum über das Stadium der Vorberatungen hinausgekommen.

Die Ausbreitung der Ferienkolonien mögen einige Ziffern veranschaulichen. Im Jahre 1899 wurden in Deutschland von 171 Vereinen (112 Städten) 32.124 Kinder ausgeschickt, der Kostenaufwand betrug 932.833 Mark. Im Zeitraum von 1885 bis 1899 wurden 161.029 Kinder in Ferienkolonien, 134.155 Kinder in Kinderheilstätten (Sool- und Kurbäder) geschickt. Ähnlich hat sich die Sache in der Schweiz, in Österreich, Ungarn, Frankreich, Italien, Belgien, England, Amerika entwickelt. In der Schweiz allein genossen diese Wohltat 12.000 Kinder, der Kostenaufwand betrug über eine halbe Million Franken.

Eine überaus segensreiche Tätigkeit entfaltet in Österreich (speziell in Wien) der erste Wiener Ferienkolonien-Spar- und Unterstützungsverein, welcher 1900 sein 25jähriges Jubiläum feierte. Das Vermögen des Vereines, welches 1876 19.354 Kronen betrug, wuchs bis 1900 auf 288.792 Kronen an. Im Jahre 1878 schickte er 20 Kinder auf das Land, Kostenaufwand 800 Kronen. Im Jahre 1900 betrug die Zahl der Zöglinge 880 mit einem Kostenaufwand von 21.094 Kronen. Die Zahl der Mitglieder stieg von 1875 bis 1900 von 142 auf 408, die Stiftungskapitalien des Vereines stiegen auf 159.000 Kronen. Für Kolonienzwecke gab der Verein in diesem Zeitraume für 9221 Zöglinge zusammen 230.158 Kronen aus. — Es werden bloß Kinder über acht Jahre alt aufgenommen, die meisten stehen im Alter von 9 bis 13 Jahren, 32 waren über 15 Jahre alt, nur zehn erwiesen sich als für die Kolonie nicht geeignet. Die höchste Gewichtszunahme betrug 5 *kg*, die durchschnittliche Zunahme 1·47 *kg*. Dem Vereine wurde für seine Zwecke vom Kaiser das Schloß Wolfpassing, vom Fürsten Liechtenstein Thernberg zur Verfügung gestellt, außerdem unterhielt der Verein Stationen in Mitterdorf, Neukirchen, Langenwang,

Vöslau, Sautern und Bromberg. Die Oberleitung besorgt Frau Louise Meißner (Wien IV., Karlsgasse 3). In Wien besteht außerdem je ein Ferien-Kolonienverein für evangelische u. israelitische Kinder, dann sind zu erwähnen die Ferienheime, welche Brünn in Tischnowitz u. Groß-Ullersdorf erhält. Der Verein „Kinderfreunde" sendet krüppelhafte u. unheilbare Kinder nach Biedermannsdorf, der Wiener Magistrat skrophulöse Kinder nach Grado, Baden und Hall. — Der Verein „Ferienhort" für Mittelschüler in Wien beherbergt zu Steg am Hallstättersee alljährlich 150 bis 160 arme Mittelschüler aus Wien, auch einzelne Mittelschulen senden eine Anzahl erholungsbedürftiger armer Schüler aus, so das Maximilian-Gymnasium in Wien 10 bis 15 Teilnehmer unter Aufsicht eines Präfekten.

Erfolge. Wenngleich die Beurteilung der Erfolge noch mancher Täuschung unterliegen mag (denn selbst die Ärzte messen der durch regelmäßige Wägungen konstatierten Gewichtszunahme nicht allgemein eine parallel gehende Besserung des körperlichen Befindens bei), so hat man sich doch von ärztlicher und pädagogischer Seite nach den Berichten Brions (1880) über folgendes geeinigt:

Die Ferienkolonien beeinflussen zweifellos das körperliche Befinden der Kinder in günstiger Weise, sie stärken und erfrischen den Körper und Geist der Pfleglinge. Manche Rekonvaleszenten wurden vor Siechtum bewahrt oder ganz hergestellt. Dabei ist eine Wiederholung des Besuches in mehreren aufeinander folgenden Jahren besonders wichtig. Die Gewichtszunahme, das frischere Aussehen, die erhöhte geistige und körperliche Leistungsfähigkeit legen davon Zeugnis ab. (Schmid-Monnards Bericht 1893.) Sie sind auch für die Erziehung der Kinder in intellektueller und moralischer Hinsicht nicht zu unterschätzen. Eine weitere Reise, der Aufenthalt in einer ansprechenden Naturumgebung regen Anschauung, Phantasie und Gemüt der Kinder in gleicher Weise günstig



Ferienhort für erholungsbedürftige Gymnasiasten und Realschüler zu Steg bei Hallstatt.

an, sie machen das verschlossene Kind durch Umgang und Anregung offener. Die zweckmäßige Leitung wirkt auf die Charakterbildung vorteilhaft ein, Gehorsam, Sinn für Ordnung und Reinlichkeit werden geschult. Der Umgang mit Altersgenossen lehrt sie gesellige Tugenden kennen. Dazu tritt die Veredlung des Gemütes, indem die Gefühle der Freundschaft unter ihresgleichen, der Dankbarkeit für Veranstalter und Pfleger geweckt werden.

Die Befürchtung, es könnten durch die Teilnahme an den Ferienkolonien in den Kindern Genußsucht und Unzufriedenheit mit ihrem Lose geweckt werden, ist nicht stichhaltig. Das Kind weiß recht gut, warum es einige Wochen besser verpflegt wird, und scheidet ohne Groll, im Gegenteil es bleibt ihm nur „dankbare Erinnerung an die fröhlichen Ferientage“. Doch fehlt es nicht an Stimmen, welche die Ferienkolonien in ihrem gegenwärtigen Betriebe unzulänglich finden und insbesondere in der Errichtung von Tagesheimstätten mit zwanglosem Unterricht in der Natur und gymnastischen Übungen das anzustrebende Ideal sehen. (G. Bauer, Die Gesundheitspflege 1888, Baginsky, Schulhygiene 2. Aufl., S. 609 ff.)

Literatur: Bergknecht, Ferienkolonien 1902, Frankfurt a. M. — Große H., Ferienkolonien (Reins Enzyklopädie, dessen Einteilung wir hier folgten). — Ergebnisse der Sommerpflege in Deutschland (Jahresberichte der Zentralstelle Berlin W. Steinmetzstraße 16); — ebenda: Entstehung und Entwicklung der Ferienkolonien. — Berichte aus verschiedenen Städten. — Jahrbuch des Wiener Vereines für Ferienkolonien (red. von Engelbert Keßler).

Wien. *Ferd. Frank.*

Fibel. Der meisten Menschen erstes Buch und wohl das meistgelesene der Bücher ist die Fibel, welche in früheren Zeiten wohl noch andere Titel führte: „ABC-Täflein, Tafel, Abecedarium, Stimmenbüchlein, Buchstabier- und Lesebüchlein, Namenbüchlein“, später: „Erstes Lesebuch, Elementar-Lesebuch“ u. s. w. Als das erste deutsche Buch dieser Art gilt die Fibel von Luther, welche 1525 unter dem Titel „Ein Büchlein für die Kinder, der Laien Biblia“ erschienen ist. Sie enthielt das Alphabet, die zehn Gebote, den Glauben mit einer Auslegung, das Benedicite und Gratias, von der Taufe, vom Sakrament, von der Beichte, die Ziffern nebst einer kurzen Regel, wie sie richtig zusammengestellt werden, und zuletzt Titulaturen zum Briefschreiben. Angeregt durch Luthers Buch erschienen kurz darnach drei Fibeln, verfaßt von Zeitgenossen Luthers, ganz hervorragende Erscheinungen der damaligen Zeit, welche in einem von Heinrich Fechner veranstalteten Neudruck (Berlin, Wiegandt & Grieben) vorliegen. Es sind dies „Die rechte weis“ von Valentin Ickelsamer (1527), die „Leyenſchul“ von Peter Jordan (1533) und „Eyn Beſonder faſt nützlich ſtymmen büch-

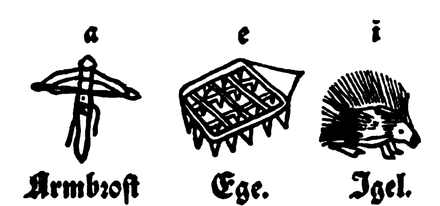
M	a e i o u	ſt	ſch	a e i o u	tz

Leseübung aus Ickelsamer, „Die rechte weis“.

Bit wôl leſt mich	Auffs erſt Furderlichſt Vnuerzogẽlich One ſaumen Von ſtundt an One ausred One eintrag One auffhalten	Beza-len.

Leseübung aus Ickelsamer, „Die rechte weis“.

lein“ von Jakob Grüßbeutel (1534). Ickelsamer, Schulmeister zu Rothenburg a. d. Tauber, hat in seinem Buche „Ein Teütſche Grammatica“ sich entschieden für das Lautieren erklärt; er äußert sich über das Be ce de ef ge, womit er das Buchstabieren meint, folgendermaßen: „worts oder ſillabes weyſe ſeind die Buchſtabn dem leſen lernenden mehr hinderlich dann dienſtlich.“ Jenes Büchlein hat den Titel: „Die rechte weis auffs kürtziſt leſen zu lernen / wie das zum erſten erfunden / vnnd auß der rede vermerckt worden iſt / Valentin Ickelſamer / Gemehret mit Silben figurn vnd Namen /



Peter Jordan „Leyenschul“.

schа sche schi scho schu

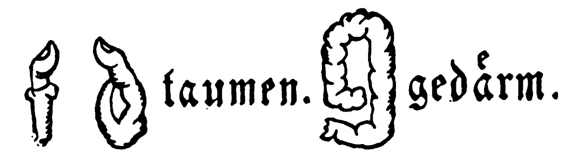


asch esch isch osch usch

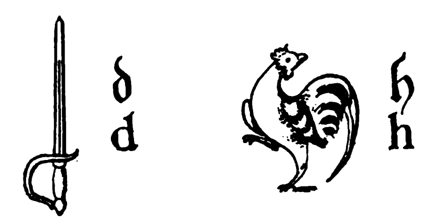
Grüßbeutel „stymenbüchlein“.

P Pitzke. h Hase.

Rollenhagen (1603).



Tileman Olearius (1630).



Johannes Buno (1650).

Sampt dem text des kleinen Catechismi.“ etc. Marpurg.“ Ickelsamer führt zuerst die „Lautte“ (Vokale) vor, sodann die „stumben“ Buchstaben (Konsonanten) und die „stumsillaben“ (Konsonantenverbindungen), zuletzt die „Dipthongi“ — eine Einteilung, welche sehr vorteilhaft von den meisten Fibeln der folgenden zwei Jahrhunderte abweicht. Ickelsamer kann also als der erste Entdecker der Lautiermethode gelten und Jordan und Grüßbeutel sind als Vertreter seiner Ideen anzusehen. (Siehe die nebenstehenden Proben aus den drei Fibeln!) Bezeichnend und entschieden sagt Peter Jordan: „Vnnd vor allen dingen / hüte man sich / daß die Schuler nit zum Buchstaben gewenet werden / wie dan von etlichen auff disse werse (v a va t e er ter vatter etc.) geschihet.“ Leider ging die Saat dieser drei Männer nicht auf; die herrschende Methode blieb durch volle drei Jahrhunderte die Buchstabiermethode und diese bestimmte auch das Aussehen und die Einrichtung der zahlreichen Fibeln des 17. und 18. Jahrhunderts. Ein rationeller Lehrgang ist in den Fibeln dieses Zeitraumes nicht zu finden. Ohne Rücksicht auf irgend ein graphisches oder phonetisches Prinzip wurden die großen und die kleinen Buchstaben in alphabetischer Ordnung vorgeführt; hierauf folgten die Kombinationen der Mitlaute mit den Vokalen sowohl im An- als auch im Auslaute ebenfalls in alphabetischer Reihenfolge; den Schluß bildete das Vaterunser, der Glaube, einige Gebete, allenfalls noch etliche Sprüche und das Einmaleins.

Zu bemerken wären die Versuche, das Buchstabieren zu erleichtern durch Abbildung von Gegenständen, welche an die betreffenden Laute erinnern (z. B. Hund: r, Sperling: z), oder von solchen, welche nicht nur an den Laut, sondern auch an die Form des Buchstaben erinnern sollten, wie wir sie im „ABECEDARIVM Magdaebur-

Neues

A, B, C, Buch,

nebst einigen kleinen Uebungen und Unterhaltungen für

Kinder.



Leipzig,
bey Siegfried Lebrecht Crusius.
1772.

Zusammengezogene Zeichen sind:

ä. ch. ck. ff. ö. ſſ. ſt. ü. tz.

In der größern Schrift sind diese Zeichen nicht vorhanden, die Buchstaben, woraus sie zusammen gesetzt sind, werden in derselben gemeiniglich neben einander gesetzet.

Das geschriebene Alphabet.

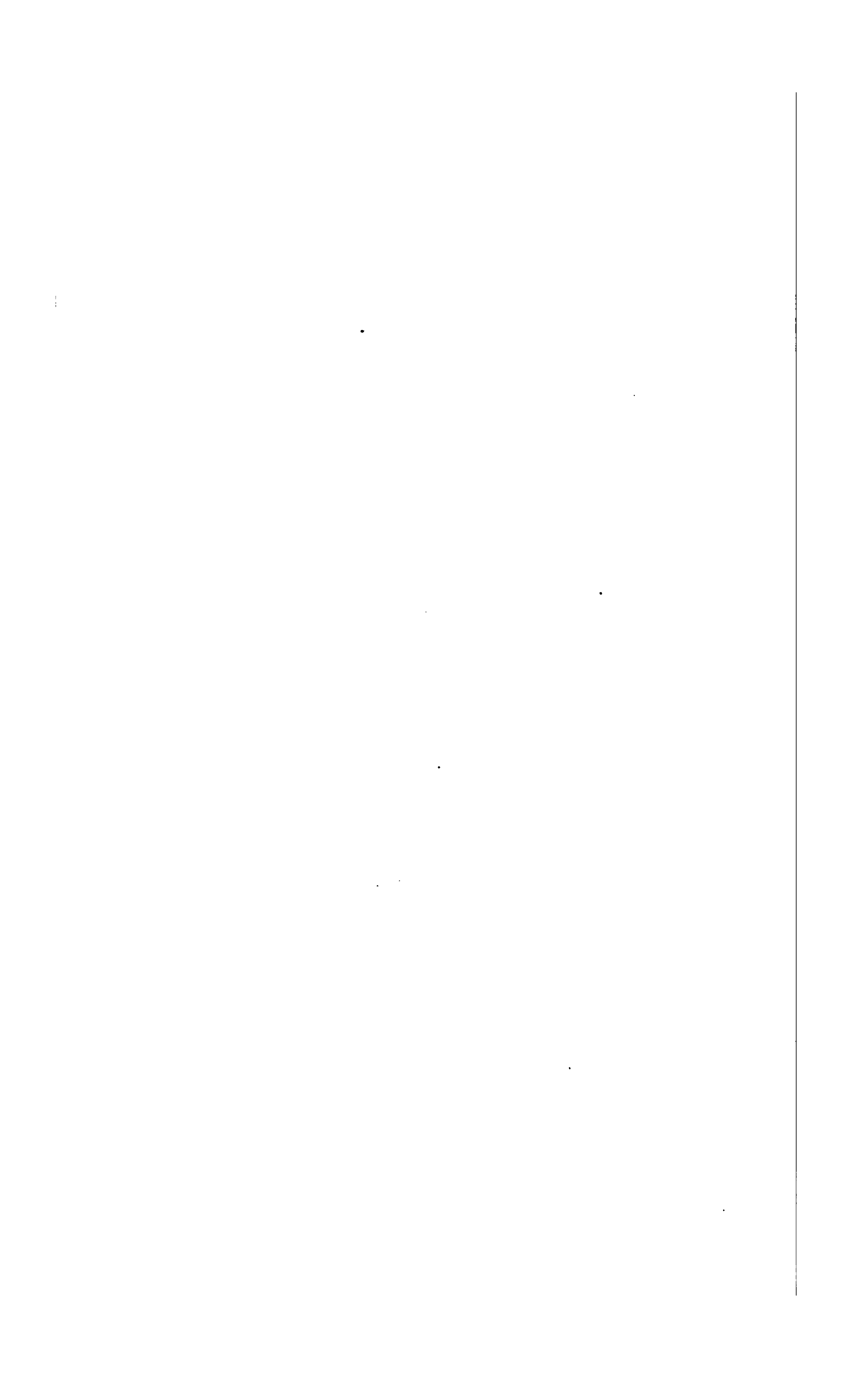
H. 1.



das Obst.

Wie herrlich schmeckt das Obst! Kind, iß! doch denke dran,
Daß auch das Gute selbst durch Mißbrauch schaden kann.

Titelfaksimile und Werkprobe aus: Neues A B C Buch etc. Leipzig. 1772.
Nach dem Original im Besitze des Deutschen Schulmuseums in Berlin.



gense" von Georg Rollenhagen (1603), in der „Deutschen Sprachkunst" von Tileman Olearius (1630) und im „Neuen ABC. und Lesebüchlein" von Johannes Buno (1650) u. a. finden. (Siehe beistehende Abbildungen!) Solche Bilder waren wohl geeignet, die Langweiligkeit des Buchstabierens zu verringern, aber eine ernstliche Verbesserung der Methode bieten sie ebensowenig wie die Verse, die man im Laufe des 18. Jahrhunderts den Fibelbildern beisetzte. Von diesen elenden Reimereien einige Beispiele:

Der Pfau mit ausgedehntem Schwanze
Vergnüget sich an eignem Glanze.

Der Iltis raubet in der Nacht,
Die Jungfer nimmt den Kranz in acht.

Die Gans, wenn sie gebraten ist,
Wird mit der Gabel aufgespießt.

Ein toller Wolf in Polen fraß
Den Tischler samt dem Winkelmaß.

Angesichts solcher Fibeln begreifen wir die Klage, welche Ernst Bogislaus Ventzky 1721 ausstößt: „daß der Lehrer mit manchem Schüler wohl 15 Jahr Vocabula machen müsse, ehe er ihn zum Lesen bringe", und das Urteil von Rist, welches derselbe noch 1798 abgibt: „Die gewöhnliche Einrichtung der Fibeln ist schlecht und sehr fehlerhaft. Es ist gemeiniglich für die Anfänger bloß eine Handvoll der allerleichtesten Silben hingesetzt, die man a b ab nennet .... Die Kinder lernen dies ganze Register in kurzer Zeit auswendig und leiern es wie einen Gesang her, aber wenn sie andere Wörter buchstabieren sollen, so wissen sie sich nicht zu helfen."

Gegen den religiösen Lehrstoff hatte sich schon frühzeitig eine Stimme erhoben. Johann Gottfried Zeidler gab 1700 in Halle ein „neuverbessertes, vollkommenes ABCbuch; oder Schlüssel zur Lesekunst" heraus und rechtfertigte die Hinweglassung des Katechismus mit folgenden Worten: „Ihr Herren Schulmeister oder Schulherren, ich sehe wohl, ihr werdet euren klerikalischen Eifer darinnen beweisen, daß ihr mir verarget, ich habe Gottes Wort hierinnen vergessen. Aber ich habe es mit Fleiß gethan, denn Gottes Wort ist zu heilig dazu, daß es sich soll lassen mit Griffeln zerstechen und zermartern und ein Objektum eurer Katzenpfötchen und Schillinge werden." Trotzdem erhielt sich der Lesestoff religiösen Inhalts bis ins 19. Jahrhundert hinein. Nur die Philanthropisten zeigen eine Abweichung. In Basedow „Kleines Buch für Kinder aller Stände" finden wir folgende „Erste Lesübung bey sehr bekannten und angenehmen Materien":

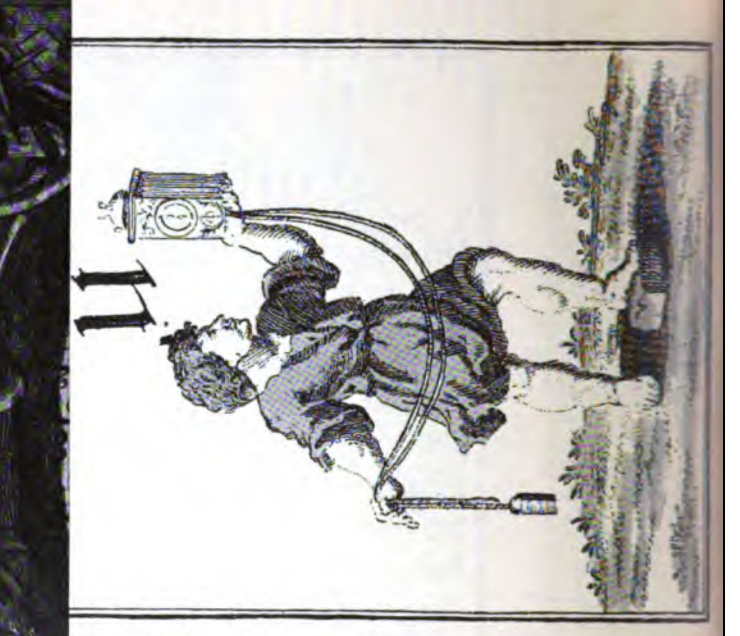
Da sind bil,der von gu,ten sa,chen;
ku,chen mit an,de,rem bro,de;
ein tel,ler mit ro,si,nen und man,deln;
ein glas und ei,ne fla,sche; u. s. w.

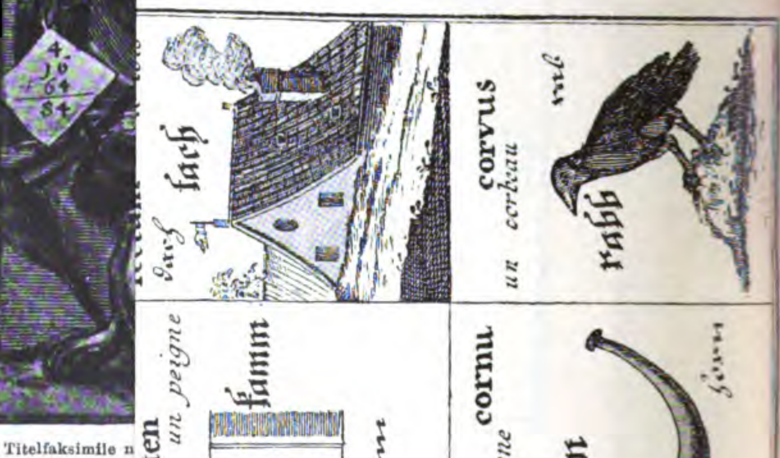
Ein beigegebenes Kupfer enthält die Abbildung der in der „Lesübung" genannten Gegenstände: Kuchen, Brot, Teller, Glas, Flasche u. s. w. Auch dieser Versuch, den Lesestoff methodisch zu formen, führte zu keinem Erfolge, da das Vielerlei der Gegenstände die Aufmerksamkeit des Schülers von dem Lesegeschäfte ablenkte und einer gedächtnismäßigen Aneignung des Lesestoffes Vorschub leistete.

Das „Neue A,B,C,Buch, nebst einigen kleinen Uebungen und Unterhaltungen," erschienen 1772 in Leipzig bei Siegfried Leberecht Crusius (siehe Beilage!), als dessen Verfasser Christian Felix Weiße gilt, brachte hübsche Abbildungen mit Verslein, welche deutlich das Streben nach „angenehmen Materien" zeigen, aber für die Lesemethode bedeutungslos waren. Auf der gleichen Stufe steht Leonhard Loeschkes „Nutzbares Figur- und Lernbüchlein", das durch ein symbolisiertes Titelblatt auffällt. Einen bemerkenswerten Fortschritt zeigt der „Neu erfundene Lust-Weg zu allerley schönen Künsten und Wissenschafften", erschienen zu Nürnberg bei Johann Christoph Weigel (wahrscheinlich 1775). Der Verfasser bringt interessante Bilder zum Heraushören der Laute und Tafeln mit Normalwörtern, die als erster Versuch in der Realmethode gelten können. Er setzt jedoch neben das deutsche Normalwort in Druck- und Schreibschrift auch das gedruckte lateinische und französische Wort, so daß durch die Verquickung von dreierlei Namen in viererlei Schriften der schon beschrittene richtige Weg sich wieder in die Gefilde des Nebensächlichen verliert. (Siehe Beilage!) In der Lesemethode selbst blieb es beim alten, da auch diese Verfasser in der Erlernung des „Abc und Buchstabierens" die Hauptsache erblickten.

Auch der Lesestoff, den die zahlreichen Fibeln der Philanthropinisten und ihrer

Schule aufwiesen, läßt einer Fortschritt erkennen, doch ze nur die Tendenz, „zur Ergi Schüler“ zu dienen. Wir führen hier einige Titel der Lesestücke an: Denksprüche. Von dem Menschen. Von der Gesundheit. Von der Erde. Von den Tieren. Von den Pflanzen. Von der Zeit. Von Gott. Übungen der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens. Sprichwörter. Von Zahl, Maß und Gewicht. Erzählungen. etc. Joachim Heinrich Campe brachte in seinem „Neuen Abeze- und Lesebuch, Braunschweig 1806“ einige Fabeln als Lesestoff, von denen sich manche bis auf den heutigen Tag erhalten hat (z. B. Die Geiß und das Geißelein). Die sogenannte moralische Erzählung hielt erst sehr spät ihren Einzug in die Fit





Titelfaksimile n

Die endliche methodisch der Fibel fällt mit den Verbe Lesemethoden, d. h. mit der Einführung des Lautierens

genetisches Prinzip); der
sich aber auch nach seinem
en Anschauungs- und Ideen-
des einpassen und auf das
gsunterricht Vorgenommene
ach so bald als möglich Vor-
griffe und Urteile bieten, was
ann, wenn ihm die erforder-
wörter und Sätze zu Gebote
s Prinzip).
n auf den ersten Blick er-
sich die Rücksicht nicht auf
m gleich verteilen läßt, daß
en Regeln nicht zugleich
Herren sein können. Der
t für das Sprechen ist z. B.
ber nicht zugleich der leich-
Schreiben. Es ließen sich
hr leichter Wörter finden,
ächtigen Lesestoff abgeben
, Ananas, Amulet, Amerika,
die aber mit Rücksicht auf
g in der Fibel keinen Platz
, Es ist demnach eine Un-
len drei Momenten: Sprache,
halt gleichmäßig gerecht zu
cksichtigt man die Sprech-
o verstößt man gegen die
keit und umgekehrt, oder
gen der Wortgewinnung, da
für die Fibelstufe geeigneten
großer ist, gegen beide ver-

an den Lesestoff nach dem
tephanis, so enthält man
andpunkt des bloßen Lesens
stematischen Lehrgang, der
Verbindung mit dem Schrei-
lassen und ebensowenig auf
es Gelesenen Rücksicht zu
tten wird. Tatsächlich ent-
seunterricht in der früheren
en Zusammengehens mit dem
l das Streben, die Systematik
s strenge einzuhalten, führte
ng des Inhalts, indem man
ff nicht nur sinnlose, sondern
der deutschen Sprache gar
mende Lautverbindungen ein-
H. Wolke, 1820: „Bebib-
rukna, Chichlenchlenchra“ etc.
sch, 1839: „ürnfts, dmpffts,
eindfts“ etc. K. Jung, 1845:
»fräumtsch, ftruft, bftikft,

Die Sache wurde nicht besser, als man dem Schreiben größere Aufmerksamkeit zuzuwenden begann. Die Prinzipien der Didaktik wiesen auf den synthetischen Weg, und da es an einfachen Wörtern fehlte, half man sich mit bedeutungslosen Silben. So führte die einseitige Beachtung der erwähnten didaktischen Regeln, die ja an sich richtig sind, zu einem Formalismus, von dem der Lesestoff erst durch die Realmethode befreit wurde. Diese Methode lehrt uns bei allem Lesestoff auf den Inhalt achten, und wie Denken und Sprechen zusammengehören, so darf auch der Lesestoff nicht einseitig der mechanischen Seite des Lesens, sondern er muß auch der Vergeistigung des Unterrichts dienen. Die Sorge für einen bedeutungsvollen Inhalt des Lesestoffes muß daher den Fibelverfassern in erster Linie stehen.

Das Kind hat noch kein Verständnis für das kunstvoll aufgebaute System der Leseübungen, wohl aber fühlt es sich angeregt durch den lebensvollen Inhalt derselben, welcher seine Lernlust zu erhalten und zu erhöhen geeignet ist. Man vernachlässige daher lieber das System als die geistige Anregung des Schülers.

Es ist also zunächst nicht notwendig, erst alle kleinen und dann die großen Buchstaben vorzuführen. „Die Erfahrung lehrt, daß die Kinder auch bei einem minder systematischen Verfahren leicht vorwärts kommen und ohne Schwierigkeit auch große Buchstaben schreiben und lesen lernen, bevor sie das ganze kleine Alphabet eingeübt haben.“ (Dittes.) Da manche Großbuchstaben leichter zu schreiben sind als viele kleine, so ist nicht einzusehen, warum man die Kinder in ein sprachliches System einzwängen soll, dessen Wert sie zu erkennen gar nicht fähig sind. Mit der Aufnahme der Majuskel kommt Leben und Bewegung in den Lesestoff. Insbesondere ist es auch geboten, wegen der Wortgewinnung einige Buchstaben ohne Rücksicht auf ihre phonetische oder graphische Stellung früher auftreten zu lassen, nämlich: r, ei, ie, d, D, und zwar hauptsächlich wegen der Gewinnung des Artikels. Hauptwörter klein zu schreiben, um dem Kinde die Schwierigkeiten zu erleichtern — davon wird in neuester Zeit mit Recht abgesehen; man will die Kinder nichts Falsches lehren.

Bei Aufstellung der Leseübungen ist nur im allgemeinen zu berücksichtigen, daß die leichteren Partien den schwierigeren vorangehen, also die langen Vokale den kurzen, unter den Konsonanten die sogenannten Dauerlaute den Stoßlauten, die zweilautigen Silben den drei- und mehrlautigen, die einsilbigen Wörter den zwei- und mehrsilbigen. Insbesondere soll der Lesestoff der Fibel reich sein an Wörtern und Silben mit drei Lauten, von denen der erste und letzte ein Mit-, der Inlaut ein Selbstlaut ist. In unserer Sprache gibt es wenig brauchbare Wörter mit zweilautigen Silben; diese Silben sind meistens mit einer mehrlautigen zu einem Worte verbunden. An dreilautigen Silben mit einfachem An- und Auslaut hat unsere Sprache einen ausgiebigen Vorrat.

Die zusammengesetzten Aus- und Anlaute läßt man besser allmählich und einzeln auftreten, wie sie auch in unserer Sprache vorkommen, nicht in eigenen Übungen, die für die Kinder nur eine Häufung von Schwierigkeiten sind. Zum mindesten sollte man diese Sache nicht übertreiben. Dagegen wird es sich empfehlen, st und sp wegen der Andersschreibung und die Dehnung und Schärfung wegen ihrer Wichtigkeit für die Rechtschreibung in besonderen Übungen vorzunehmen. Zur Erleichterung des Lesens sind die Wörter der Druckschrift mindestens in dem ersten Teile der Fibel in Silben zu trennen.

Die meisten Fibeln der Gegenwart sind entweder Normalwörterfibeln oder lenken doch so bald als möglich in die Bahnen der Normalwörtermethode ein. „Erst durch das Hauptwort kommt konkreter Inhalt in den Schreib- und Lesestoff“ (Dr. Rein).

Die Normalwörter sollen gut gewählt sein. Das sind sie, wenn sie nicht nur alle häufig vorkommenden Laute unserer Sprache, sondern auch ihre wichtigsten Verbindungen in einer die Lese- und Schreibschwierigkeit berücksichtigenden Aufeinanderfolge enthalten. Sie dürfen nicht zu zahlreich sein, weil der Schüler die Wortbilder derselben dem Gedächtnisse einzuprägen hat, so daß er jedesmal durch die Reproduktion des Gesamtbildes auch das Zeichen für jeden einzelnen Laut gewinnt. Damit aber diese Reproduktion um so besser gelinge, muß jedem Normalworte eine Abbildung beigegeben sein, die zur „Sache“ zurückführt, von der ausge-

gangen wurde. Sache, Bild und Wort decken sich gleichsam. Das durch das nebenstehende Bild veranschaulichte Wort muß in seiner Gänze von dem Schüler angeschaut, analysiert, gelesen und geschrieben werden können. Nur so erfüllen die Bilder in der Fibel ihren Zweck, zur Rückerinnerung an die gewonnenen Laute und mittels des nebenstehenden Wortes auch an die gelernten Buchstaben zu dienen.

Eine ganze Reihe von Fibeln bestrebt sich, das Aussehen von Normalwörterfibeln zu erlangen durch Aufnahme von Abbildungen, die aber nicht zur Auffassung ganzer Wortbilder, sondern bloß zum Heraushören einzelner Laute dienen sollen. Sie knüpfen damit nicht an die letzten Errungenschaften der analytisch-synthetischen Methode an, sondern an ein früheres, weniger vollkommenes Verfahren. Wie kann z. B. die Abbildung des Rades den Schüler an das kleine r erinnern, das neben dem Bilde steht? Und wenn der Schüler, angeregt durch das Bild, das Wort zu schreiben versucht und mit kleinem r schreibt, verleitet ihn da die Fibel nicht geradezu zur Falschschreibung? Warum soll das Bild des Rades die Kinder nicht auch an a und d erinnern? Und welch komischen Eindruck macht es, wenn neben dem Bilde des Affen, das an das a erinnern soll, das Wort „Vater" steht! Die Aufnahme solcher Bilder, die willkürlich bald diesen, bald jenen Laut repräsentieren sollen, ohne daß dem Kinde auch das ganze Wortbild gegeben wird, verwirrt und stört nur den Leseunterricht. Die Fibel ist kein Bilderbuch, sondern zunächst ein Lesebuch.

Es wurde wiederholt als Mangel der Normalwörterfibeln bezeichnet, daß gleich anfangs die Schwierigkeiten für den Schreibleseunterricht zu groß sind. Keines der üblichen Normalwörter, die an den Anfang des Unterrichts gestellt werden: Hut, Ast, Ei, Fisch, Dach, Buch, Hand, Seil, Ida entspricht den didaktischen und methodischen Anforderungen. Außer den Großbuchstaben enthalten die meisten dieser Wörter zusammengesetzte Buchstabenformen (**st, ch, sch, ei**) entgegen der Regel: Vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Diese Schwierigkeiten, für den Anfang ohnehin zu groß, werden noch erheblich vermehrt durch das zweite Normalwort (Rad, Buch, Tisch, Uhu etc.), welches dem Kinde wieder völlig neue Formen und neue Mühe und neue Tränen bringt.

Es fehlt nicht an Versuchen, diesen gerügten Mängeln zu begegnen. Böhme, Jütting, Bohm, Fechner, Sermond beginnen mit „ei" und suchen die ersten Schwierigkeiten durch Kleinschreibung der Hauptwörter zu verringern. Das ist ein Auskunftsmittel, das wir bereits früher abgelehnt haben. Gurcke, Pache, Fechner, Hollkamm schicken den Normalwörtern einen synthetischen Gang als Vorkursus voraus; die drei Erstgenannten bedienen sich überdies der Kleinschreibung der Hauptwörter. Manche Fibelautoren, unter ihnen auch Schreiber dieses, beginnen den Unterricht mit Formwörtern (in, im, um, er, ein, von, war), die wie andere Normalwörter als Lautrepräsentanten auftreten, also in ihrer Totalität nicht nur erfaßt, sondern auch geschrieben werden können, ihren sachlichen Hintergrund aber erst durch eine Erzählung erhalten, an die sie angeschlossen werden (siehe „Knabe und Hündchen" in der Münsterberger Fibel!). Obzwar solche Formwörter (auch Für- und Zeitwörter) sich weniger zu Normalwörtern eignen als Hauptwörter, so muß es bei einigem Geschick doch gelingen, sie derart auf eine sachliche Grundlage zu stellen, daß sie einen geeigneten Mittelpunkt des Unterrichts abgeben können. Was dadurch erreicht wird, ist ziemlich viel: Der erste Schreibunterricht wird auf die Buchstaben der Mittellage beschränkt, so daß die Kinder die ersten Buchstaben zum Vorteile von Auge und Hand im Zweiliniensystem, also in ziemlicher Größe und Deutlichkeit schreiben können.

Hierher gehören auch noch die Versuche, die ersten Laute und Buchstaben der Fibel an Empfindungs- und Nachahmungslaute anzuknüpfen, die dem Kinde durch ein passendes Situationsbild vermittelt werden, z. B. bei Öhlwein: Nachahmung der pustenden Lokomotive: p — des gezausten Knaben: au — des schreienden Schweines: i — des Licht ausblasenden Knaben: f — u. s. w.; Empfindungslaute beim Anblick des Schönen: a — des Grausigen: u — etc., bei Göbelbecker: dialektisches i (statt ich) — Ausdruck des Bedauerns: o — Empfindungslaut bei stürmischem Wetter: u — Ausdruck des Wohlbehagens beim Essen: a — Ausdruck des

Schmerzes: au — der Verwunderung: ei — Stimme der Kuh: mu — Sausen der Gansmutter: s — etc. Durch die Einführung solcher Naturlaute anstatt der ersten Normalwörter lassen sich allerdings auch die ersten Schreib- und Leseübungen vereinfachen.

Der Weg des Lesenlernens führt den Schüler durch die dürren Steppen der Wortgruppen, die ihm Tag für Tag neue, schwieriger zu bewältigende Hindernisse entgegenstellen. Soll der Schüler auf dieser Wanderung nicht ermüden, dann müssen wir seine Wege auch schon jetzt, d. i. noch in dem ersten Teile der Fibel, durch die herzerfrischenden Haine der Poesie lenken, durch die blumigen Auen der Volksempfindung, wie sie uns im Spruche und im Sprichworte entgegentritt. Und wie wir schon früher zum Ganzen, zum inhaltsvollen Worte eilten, so drängen wir jetzt auf dem weiteren Wege zum größeren Sprachganzen: zu dem Rätsel, dem Spruche, dem Sprichworte, dem anheimelnden Kindervers. Man schreibt dem Kinde Sinn für Reim und Rhythmus zu, warum soll man ihm dann den erfreuenden und erwärmenden Genuß passender kleiner Dichtungen so lange vorenthalten, bis der II. Teil der Fibel, die Lesestücke, an die Reihe kommt? Die Fibel muß hier der Kindesnatur entgegenkommen und die trockenen Leseübungen, die oft nur aus Wortgruppen bestehen, mit anderen Sprachganzen nicht nur in Prosa, sondern auch in poetischem Gewande abwechseln lassen, um die Lernlust des Schülers zu erhalten.

Für den zweiten Teil der Fibel, die Lesestücke, mögen folgende Grundsätze gelten: 1. Die aufzunehmenden Lesestücke seien einfach und leicht, d. h. sie bestehen dem sprachlichen Standpunkte des Schülers entsprechend aus kurzen Sätzen. Sie müssen aber auch eine Steigerung der Leseschwierigkeiten bieten, damit die geistige Kraft der Schüler sich an der Arbeit stärke. 2. Ihr Inhalt sei dem kindlichen Anschauungskreise entnommen. 3. Sie enthalten nur sprachlich und sachlich Wertvolles. Was nicht durch bedeutungsvollen Inhalt und ansprechende Form hervorragt, so daß es auch für die späteren Schuljahre und über das Schulalter hinaus Wert behält, gehört nicht in das Lesebuch. 4. Der poetische Teil muß überwiegen.

In neuester Zeit versucht man, die Fibel auch in den Dienst der **Kunst** zu stellen (Henck-Traudt, Göbelbecker). Durch Aufnahme von farbigen Bildern, Szenendarstellungen, Gruppenbildern, die mit dem Lesestoffe nur in losem Zusammenhange stehen, durch in den Lesestoff eingestreute Abbildungen einzelner Gegenstände, so daß hinter jeder dritten Zeile ein Schmetterling, ein Häschen, eine Schnecke etc. hervorguckt, wird unseres Erachtens das Interesse des Kindes nicht gesammelt, sondern zersplittert. Die Kunst in allen Ehren, — aber die Fibel soll nicht ein Mädchen für alles werden.

Literatur: I. Fibeln mit synthetischem Lehrgang. Haesters A., Fibel oder der Schreib-Leseunterricht. 1000. Aufl. Essen. — Dietrich und Klusmann. Fibel. Oldenburg. — Deden H., Fibel. Bergedorf. — Fricke und Lohmann. Schreiblesefibel. Braunschweig. — Bonow A., Deutsche Fibel. Colberg. — Wiederhold, Fibel. Frankfurt a. M. — Stubersche Fibel. Bearbeitet von A. Meinzer. Würzburg. — Dietlein R., Des Kindes Erstes Schulbuch. Leipzig, Klinckhart. — Hammer und Kuhn, Lesebuch für die drei ersten Schuljahre. Königsberg. — Kreis H. K., Kindergrüße, Zürich. — Otto Dr. Friedr., Sprech-Schreib-Lesefibel. Langensalza. — Schneiderhan J. u E., Deutsche Fibel. Freiburg i. B. — Wernecke K., Schreiblesefibel. Berlin. — Schwecke, Lese- und Schreibfibel, 4. Aufl. Oldenburg. — Hoffmannsche Fibel. 259. Aufl. München. — Heinrich Jos., Schreib-Lese-Fibel. Prag. — Brandl Dr. Jos., Fibel und erstes Lesebuch. Klagenfurt. — Dietlein R. und Wald., Deutsche Fibel. Wittenberg. — Reinelt E., Fibel. Prag. — Hirts Deutsches Lesebuch, Fibel. 3. Aufl. Breslau. — Dr. Kummer, Branky und Hofbauer, Schrägschriftfibel. Wien. — Mairs F., Deutsches Lesebuch, Fibel. Wien. — Bangert Wilh., Fibel (nach den Grundsätzen der Phonetik). 6. Aufl. Frankfurt a. M. — Brüggemann G. A., Lesebuch für das erste Schuljahr. Nach phonetischen Grundsätzen. Leipzig. — Fibel, 3. Aufl. Breslau. — Murr Vinz., Fibel. Innsbruck. — II. Fibeln mit analytisch-synthetischem Lehrgang. *a*) Mit ormalwörtern: Der kleine Kinderfreund. Fibel. Hildburghausen. — Bauer und Schreibmüller, Lesebuch für das erste Schuljahr. Hof. — Schlimbach G., Fibel, 51. Aufl., umgearbeitet von C. Kehr. Gotha. — Frühwirth und Fellner, Fibel. 82. Aufl. Wien. — Fechner H., Deutsche Fibel.

Berlin. — Vogl und Branky, Fibel. Wien. — Ullrich, Vogl und Branky, Fibel. Wien. — Förster O., Neue Fibel. 45. Aufl. Leipzig. — *b*) Mit größeren Normalganzen: Erstes Lesebuch, herausgegeben vom Seminar in Münsterberg. 24. Aufl. Breslau. — Godei Martin, Lesestoffe. Mit einer Vorrede von Dr. Willmann. Wien. — *c*) Mit Kleinschreibung der Hauptwörter: Böhme A., Lesefibel 35. Aufl. Berlin. — Schulz O., Handfibel, bearbeitet v. H. Bohm. Ausg. C. Berlin. — Theel W., Neue Handfibel. Berlin. — Jütting, Fibel. Leipzig. — Bumüller und Schuster, Deutsche Fibel, neue Ausgabe von Lippert. Freiburg i. B. — *d*) Mit Vorkursus: 1. Mit synthetischem Vorkursus und Kleinschreibung der Hauptwörter: Pache G., Neue Fibel. Berlin. — Gurcke G., Schreib- und Lesefibel. Hamburg. — Fechner H., Neue Fibel. Ausg. A. Berlin. — 2. Der Vorkursus beginnt mit Formwörtern oder Empfindungslauten: Öhlwein Karl, Des Kindes erstes Buch. Leipzig. — Ambros Jos., Schreib-Lesefibel. 97. Aufl. Wien. — Lüben und Nacke, Fibel, neu bearbeitet von F. Hollkamm. (Nach den Grundsätzen der Phonetik). 27. Aufl. Leipzig. — Göbelbecker L. F., Lernlust, eine Comenius-Fibel. 18. Aufl. Wiesbaden. — Henck-Traudt, Fröhliches Lernen. Mit farbigen Bildern. Jena. — R. Dietlein, Illustrierte Fibel mit farbigen Bildern. 4. Aufl. Eßlingen.

Wr.-Neustadt. *Jos. Ambros.*

Fichte. Johann Gottlieb Fichte, geboren im Jahre 1762 zu Rammenau in der Oberlausitz, studierte in Leipzig und Jena, war 1794 bis 1799 Professor der Philosophie an der Universität Jena, 1801 ging er in gleicher Eigenschaft nach Erlangen und 1809 nach Berlin, wo er 1814 starb. — Seine Philosophie ist das System des subjektiven Idealismus; das Wirkliche ist nur das Ich, und was bei Kant noch eine Beschränkung des Ichs durch äußere Gegenstände war, ist bei Fichte nur dessen Selbstbeschränkung. Hier kommt sein System nur insofern in Betracht, als von ihm die Idee einer deutschen Nationalerziehung als eines Mittels zur Erhebung und Befreiung von der französischen Herrschaft ausgegangen war. Diese Erziehung sollte zu nationaler und sittlicher Selbständigkeit führen. Ein System der Pädagogik hat er nicht entworfen; am ausführlichsten äußert er sich über diese in seinem „System der Sittenlehre“, seinen „Reden an die deutsche Nation“ und in den „Aphorismen über Erziehung“. Überall legt er auf den Willen als das ursprüngliche und schöpferische Vermögen des Ichs das größte Gewicht, faßt dabei aber stets seine transzendentale und ethische Kraft, nicht seine psychologische Natur ins Auge. Die von ihm vorgeschlagene Nationalerziehung gründet sich hauptsächlich auf den Grundsatz, daß dem Kinde die Liebe zum Guten angeboren sei. Diese Erziehung geht



zunächst nur auf Anregung einer regelmäßig fortschreitenden Selbstbetätigung aus. Der Zögling muß stets selbst arbeiten, weshalb die Methode, leicht oder spielend zu lehren, in einem vernünftigen Erziehungsplane nicht eintreten kann; denn die Trägheit ist das erste Grundlaster, aus welchem die beiden anderen, Feigheit und Falschheit, erst entspringen. So ist die neue Erziehung die besonnene und sichere Kunst, den Zögling zu reiner Sittlichkeit zu bilden: die allgemeine Form des sittlichen Willens ist aber die Liebe; auch wird zu der wahrhaftigen Tugend, zu dem echt göttlichen Handeln sich nie einer erheben, der nicht im klaren Begriffe die Gottheit umfaßt.

Mithin wird das letzte Geschäft der neuen Erziehung die Bildung zur wahren Religion sein. Hiezu ist aber erforderlich, daß nur gute Beispiele den Zögling umgeben und alles Schlechte von ihm fern gehalten werde: in der eigenen schamhaften Stille des Gemüts muß die Sittlichkeit aufkeimen und deshalb hat die neue Erziehung, welche die schlecht gewordene Menschheit zu heilen unternimmt, das Kind unbedingt von der häuslichen Erziehung ganz abzusondern. So ist gleichsam ein kleiner Erziehungs- und Wirtschaftsstaat gemeinschaftlich für beide Geschlechter einzurichten: in ihm sind Lernen und Arbeiten auch in der Weise stets zu vereinigen, daß alle Lebens- und Unterhaltsmittel durch ihn selbst hervorgebracht werden, wenigstens dem Zöglinge hervorgebracht zu werden scheinen. Diese Erziehung einzurichten ist zunächst der Staat verpflichtet, der die Eltern zur Hergabe ihrer Kinder zu zwingen ebenso berechtigt ist (!), wie er sie zum Kriegsdienst zwingt; doch mag dem Widerstreben der Eltern anfangs nachgegeben werden, da die Frucht der neuen Erziehung bald jeden Widerstand überwinden wird.

Literatur: Außer der Geschichte der Pädag. von Schiller H., Ziegler Th., Schmid R.: Strümpel, die Pädag. d. Philos. Kant, Fichte, Herbart. Braunschweig 1893. — Schrader in Schmids Enzykl. 2², 444 ff. — Vogt Th., J. G. Fichtes Leben. Langensalza 1881 und in Reins Enzyklop. Handb. 2, 243.

G. Lindner †.

Filialschulen. Der Begriff Filialschule erwuchs in Österreich zur Zeit der Politischen Schulverfassung (1805 bis 1869) aus der innigen Verbindung der Volksschule mit den kirchlichen Gemeinschaften, zunächst mit der zuständigen Pfarre. Den Grundstock der notwendigen Volksschulen bildeten die Pfarrschulen und es mußte da mindestens eine Pfarrschule (Trivialschule) erhalten werden, wo ein Pfarrbuch (eine Matrik) geführt wurde. Die Filialschulen sind daher als akzessorische Gebilde, gleichsam als Ableger der Pfarrschulen zu betrachten. Nach der Politischen Schulverfassung heißen Filial- oder Gemeindeschulen jene selbständigen Volksschulen, welche keine ordentlichen Pfarrschulen sind. Sie sind überall da zu errichten (§ 337), wo sich im Umkreise von einer halben Stunde 100 schulfähige Kinder befinden. Wo das Terrain sehr schwierig oder die Witterungsverhältnisse ungünstig waren, konnte auch bei geringerer Schülerzahl und Entfernung eine Filialschule errichtet werden. Nach § 55 der Politischen Schulverfassung war an den Filialschulen vorzugsweise der Religionsunterricht sicherzustellen, der Katechet mußte wenigstens zur Winterszeit oder bei schlechter Witterung mit einem Wagen zur Erteilung des Religionsunterrichtes aus dem Pfarrorte abgeholt werden. An Sonntagen war die erwachsene Schuljugend durch den Lehrer zur Katechese in die Pfarrkirche zu führen, nach welcher er sie wieder zurückzubegleiten hatte. Daraus erhellt, daß die Filialschule zwar eine selbständige Volksschule war, aber doch anderseits mit der Pfarre in inniger Verbindung stand.

Mit den Filialschulen sind die schon früh auftretenden Exkurrendoschulen nicht zu verwechseln. Diese waren keine selbständigen Schulen, sondern nur Bestandteile einer Pfarr- oder Filialschule. Den Unterricht versah nicht ein selbständiger Lehrer, sondern ein Lehrgehilfe, und zwar excurrendo (lat. „auslaufen"), welcher dem Status der zugehörigen Trivialschule angehörte (Erlaß vom 11. Oktober 1811). Solche Stationen waren an Orten zu errichten, wo die Einwohner sehr zerstreut lebten, und es mußte in Fällen, wo die Zahl der schulfähigen Kinder nicht in der gehörigen Nähe vorhanden war, um eine selbständige Schule zu errichten, für ein passend gelegenes Lokal gesorgt werden. Nicht selten wanderte der Exkurrendolehrer mit seinen Schülern aus einem Bauernhaus ins andere.

In der Zeit von 1848 bis 1869 suchte man, gedrängt durch die stetig wachsende Schülerzahl, durch notdürftige Vorkehrungen den Volksschulunterricht auszudehnen, um allen schulpflichtigen Kindern Unterricht zu garantieren, ohne an dem alten System zu rütteln. So unterschied man nach der Ministerialverordnung vom 3. November 1856 zwischen exponierten Schulen, wo ein Gehilfe, aber dauernd unterrichtete, und Exkurrendoschulen, deren Gehilfe dem Status der zugehörigen Trivialschule angehörte, aber nur zeitweise, z. B. zweimal wöchentlich oder in den

Wintermonaten exkurrierte (Ministerialerlaß vom 23. Juli 1856), endlich Notschulen, wo es an den notwendigen Schulräumen mangelte. Zu den letzteren gehörten auch die Elementar-Sonntagsschulen, welche den regelmäßigen Unterricht einigermaßen zu ersetzen hatten. (Ministerialerlaß vom 27. Dezember 1865.)

Nach der Politischen Schulverfassung konnten auch da schon bestehende Filialschulen belassen werden, wo es die Gemeinde oder Herrschaft ausdrücklich verlangte, auch wenn die Dringlichkeit zur Errichtung einer Filialschule sich nicht ergab. Nur durften dem Schul- und Religionsfonds keine besonderen Lasten aus deren Erhaltung erwachsen. Man nannte sie gemäß der Ministerialverordnung vom 30. Jänner 1850 Bequemlichkeitsschulen.

Alle diese akzessorischen Gebilde verschwanden bei Einführung der allgemeinen Volksschule durch das neue Reichsvolksschulgesetz. Exkurrendostationen bestehen jedoch vielfach noch heute.

Literatur: Die Politische Schulverfassung vom 11. August 1805. — Helfert, Die österreichische Volksschule. — Ficker, Das österreichische Unterrichtswesen 1873. — Ficker und Wolf, detto in Schmids Enzyklopädie. — Beer und Hochegger, Die Fortschritte des Unterrichtswesens. — Frank Ferd., Die österreichische Volksschule 1848 bis 1898.

Wien. *Ferd. Frank.*

Flattich Johann Friedrich, ein Geistesverwandter Franckes und schwäbischer Landpfarrer, den der Dichter Knapp einen in einen Dorfpfarrer verkleideten neutestamentlichen Salomo nennt. Geboren 1713 zu Beihingen bei Ludwigsburg, machte er seine Studien auf der dortigen lateinischen Schule, dann in den Klosterschulen zu Denkendorf und Maulbronn und auf der Universität zu Tübingen. 1742 wurde er Garnisonsprediger auf Hohenasperg, dann Pfarrer zu Metterzimmern und Münchingen, wo er 1797 starb. Flattich war geborener Pädagog, denn schon als Student unterrichtete er mit großer Vorliebe seine Mitschüler unentgeltlich und auch im Umgang mit Erwachsenen konnte er niemals seinen pädagogischen Charakter verleugnen. Auf seinen Pfarreien erzog er in einer Art Pensionsanstalt eine nicht unbedeutende Anzahl junger Leute, mit denen ihre bisherigen Erzieher nichts auszurichten vermocht hatten. Er arbeitete mit klarem, heiterem Verstande, mit lauterer Geradheit und mit der Seelenruhe eines Weisen. Sein wirksamstes Erziehungsmittel war die Liebe, auf die ihn die heil. Schrift wies. „Liebe erweisen, durch Liebe bessern" war sein Wahlspruch. Seine Pfarrgemeinden suchte er nicht nur zu erbauen, sondern auch materiell und sittlich zu heben; denn er verbreitete durch Wort und Beispiel Fleiß, Sparsamkeit, Zufriedenheit, Sittlichkeit und Gottergebenheit. In seinen „Hausregeln" hinterläßt er uns manche beherzigenswerte „pädagogische" Samenkörner und seine „Anmerkungen zum Informationswerk", sein „Versuch", die lateinische Sprache auf Grund der Psychologie zu lehren, enthalten zahlreiche Grundsätze der neuen Pädagogik, z. B.: „Man muß bei leichteren Dingen anfangen und so lange anhalten, bis die Seelenkräfte daran gestärkt sind." — „Man muß die Schüler nach ihren Temperamenten und nach ihren Jahren beurteilen." — „Man muß nicht nur auf die Verbesserung einer oder der anderen Seelenkraft bedacht sein, sondern so viel als möglich sich alle anderen angelegen sein lassen." — „Beim Lernen muß besonders auf die Kultur des Verstandes gesehen werden." — „Es soll ein rechter Lehrmeister eine Einsicht haben in das sukzessive Wachstum, in den Gebrauch der Seelenkräfte und in die Dinge, die in einem jeden Alter ihren gewissen Nutzen haben und mithin von dem menschlichen Leben überhaupt." — „Immer und überall muß der Lehrmeister seinen Lehrling nach dessen Individualität behandeln." — Flattich war ein genialer Kopf, der sich bei seinem Erziehungsgeschäfte auf seine Erfahrung und auf seine Bibel stützte, der aber bereits den Wert psychologischer Beobachtung für die Pädagogik ebenso klar erkannte, wie die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit. Ohne sich durch irgend ein pädagogisches System leiten zu lassen, erzielte er seine Erziehungserfolge ohne besondere Schwierigkeiten, wobei er sich wiederholt äußerte, „daß ihm die Direktion der jungen Leute mehr Mühe koste als die Information"; aber auch da wußte er die bestehenden Schwierigkeiten durch oft höchst originelle Maßregeln beizulegen. Obzwar er den religiösen Sinn der Zög-

linge sorgsam pflegte, so verfiel er doch nie in das Extrem der Pietisten.

Drei Ziele strebte er in der Jugenderziehung an, Gesundheit des Leibes, Anleitung zur Überlegung und ein gutes Gemüt; auf diese Weise wollte er eine harmonische Ausbildung der Individualität herbeiführen. Dabei unterschätzte er aber den Wert methodischen Verfahrens durchaus nicht.

Literatur: Ledderhose C. F., Leben und Schriften des M. J. Fr. Flattich, 1856 (5. Aufl. 1873). — Schäfer L., Flattich, sein pädagog. System. Frankfurt 1871. — Ehmann Eberhard, Pädagogische Lebensweisheit 1870. — Völter L. und Weitbrecht G. in Schmids Enzykl. 2², 448 ff. — Weitbrecht G., J. F. Flattich in Steinkopfs Jugend- und Volksbibliothek. Nr. 45. — Derselbe im Pr. Gymn. Stuttgart. 1873. — Heine R., Die Unterrichtsgrundsätze des Päd. Flattich. Pr. Cottbus 1889. — Derselbe in Reins Enzykl. Handbuch 2, 255 ff.

Lindner-Schiller †.

Fleiß. Voraussetzung und Bürgschaft eines erfolgreichen Unterrichts ist der Fleiß. Wie jede Willenstätigkeit ist er zunächst nur als Anlage vorhanden, die der Förderung und Stärkung durch alle Erziehungsfaktoren, vor allem durch Haus und Schule bedarf. Nur die Förderung des Fleißes durch die Schule kann hier behandelt werden; sie muß dahin streben, daß er allmählich der freien Selbsttätigkeit der Schüler (s. d.) entspringt und sich selbst die Ziele setzt; soll dies gelingen, so müssen Bequemlichkeit und Genußsucht überwunden werden. Deshalb darf sich der Fleiß nicht auf ein zu enges Gebiet beschränken, sondern er muß vielseitig entwickelt werden.

Für die Erweckung des Fleißes leistet die Einrichtung der Schule an und für sich dem Schüler große Dienste. Ohne eigentliche Belehrung erfährt er gleichsam elementar durch Mitschüler, Eltern, Lehrer, daß das Schulleben ohne Fleiß gar nicht denkbar ist. Freilich sind zunächst Fleiß und Fleiß noch sehr verschieden, nicht nur dem Grade nach, sondern vor allem nach seinen Motiven. Beides hängt zunächst von der schon vorangegangenen Gewöhnung im Elternhause ab, wird aber bei Beginn des Schulbesuches erweitert durch das Interesse, das die Schule für ihre Aufgaben zu erwecken versteht, aber auch durch die Auffassung der Mitschüler und durch die Wertschätzung, die einer Lehraufgabe durch Gefühlsvorgänge bereitet wird. Auch die Liebe zum Lehrer wird sich oft förderlich erweisen, vor allem aber sein Beispiel, und je mehr nach oben, desto energischer; gilt der Lehrer für einen fleißigen Arbeiter, so geht unwillkürlich auch eine größere Wärme auf die Fleißbestrebungen der Schüler über. Endlich sind Ehrgefühl und Ehrgeiz recht häufig Triebkräfte des Fleißes und es wäre ein Mißgriff, sie in dieser Hinsicht zu unterschätzen oder sie gar unterdrücken zu wollen.

Eine nachhaltige, ausdauernde Tätigkeit ist weder in dem Unterricht noch im Hause ohne Fleiß möglich. In der Schule liegt, vor allem auf der unteren und mittleren Stufe, die Haupttätigkeit für die Aufnahme und zum Teil auch für die Verarbeitung des Lehrstoffes; die dazu nötige Mitarbeit der Schüler bedarf aber einer energischen Inanspruchnahme des Fleißes. Die häusliche Tätigkeit gestaltet diesen in freierer Weise aus. Die Schule zwingt den Schüler durch stete Kontrolle, seine Tätigkeit auf den zu behandelnden Lehrstoff zu konzentrieren, die willkürliche (aktive) Aufmerksamkeit dafür zu schaffen; bei der Hausarbeit fällt dieses Zwangsmoment weg. Der Schüler muß hier die Kontrolle selbst vornehmen, die Angehörigen können ihn dabei unterstützen, aber regelmäßig geschieht dies nicht in größerem Maße. Und es ist gut so. Denn der Hauptgewinn dieser häuslichen Arbeit ist eben der, daß der Schüler sich täglich übt und dadurch allmählich sich gewöhnt, alle Momente, die seine Aufmerksamkeit abzulenken im stande sind, mit wachsendem Erfolge abzuweisen und abzuschwächen.

Soll der Fleiß anerzogen werden, so müssen bestimmte Bedingungen geschaffen werden, ohne die diese Aufgabe nicht gelingen kann. Die zu lösenden Aufgaben dürfen weder zu leicht sein noch die Kräfte übersteigen. In jenem Falle fehlt die Willensspannung, deren Übung die Voraussetzung des Fleißes ist; in diesem erzeugt der Mißerfolg Unlust und beeinträchtigt die freie Willensregung, die im früheren Alter ohne Lustgefühle längere Zeit nicht herbeizuführen ist. Geht die Behandlung eines Lehrstoffes über die Fassungskraft der

Schüler hinaus, so bewirkt das Unlustgefühl des Nichtverstehens und Nichtfolgenkönnens rasch eine Willenslähmung: Interesse und Aufmerksamkeit fehlen. Zweierlei pflegt an diesem Mißerfolge schuld zu sein, nämlich der Mangel an Verknüpfung der zu erwartenden neuen Vorstellung mit dem Bewußtseinsinhalt, wenn der Unterricht sprungweise vorgeht und der Lehrer den Bewußtseinsinhalt der Schüler nicht kennt, und sodann das zu rasche Verfahren bei der Hervorrufung und Verknüpfung der neuen Vorstellungen. In beiden Fällen wird die Folge sein, daß die Schüler keinen Fleiß, d. h. keine freie Willenstätigkeit beweisen, da sie das Unlustgefühl haben, daß diese ihnen doch nicht das mangelnde Verständnis verschaffen werde. Bei den häuslichen Arbeiten, insbesondere der Lösung selbständiger Aufgaben, ist vor allem der Fehler zu meiden, daß den Schülern nicht die nötigen Weisungen gegeben werden, wie die Schwierigkeiten, denen sie begegnen, anzufassen und wegzuräumen sind. Daß dadurch nicht nur der Fleiß erschwert, sondern häufig sogar Täuschung und Unwahrheit herbeigeführt werden, beweist die Erfahrung zur Genüge. In nicht wenigen Fällen wird der Fleiß durch körperliche Zustände beeinträchtigt, allgemeine und besondere Reizzustände des Nervensystems, die den Schüler ablenken und ihm Aufgaben der Willensspannung stellen, denen er meist auch nicht gewachsen ist. Hier müssen Eltern und Schule gemeinsam den Schüler im Kampfe unterstützen, indem sie die Betätigung des Willens oft herbeiführen, nicht durch Strafe, sondern durch freundliche und verständige Zusprache, kurzen Anruf und nie nachlassende Aufmerksamkeit. Bei allen auf den Fleiß gerichteten Bestrebungen muß man sich stets gegenwärtig halten, daß es sich erst um eine Gewöhnung und Übung, nicht um eine fertige Tugend handelt, und daß der Schüler in seiner Entwicklung zur Betätigung seines Willens gefördert werden muß, bezw. daß der Neigung, diese Selbsttätigkeit sich zu ersparen, Hindernisse erwachsen müssen. Dazu bedarf es der steten Kontrolle und als Regel muß gelten, daß für keine Schul- oder Hausarbeit der Fleiß in Anspruch genommen werden darf, wenn diese Kontrolle unmöglich ist. Der erst sich entwickelnde Wille ist noch zu schwach, um lediglich durch die Rücksicht auf die eigene Förderung oder die sittliche Pflicht gegen die Gemeinschaft bestimmt zu werden. Die selbständige Arbeit und das Erwachen der Neigung, sich einst an der Förderung der Wissenschaft zu beteiligen, kann erst auf der obersten Stufe in Betracht kommen und trägt nicht selten die Gefahr der Selbstüberschätzung und Überhebung in sich.

Der Gegensatz des Fleißes ist der Unfleiß oder die T r ä g h e i t (auch Faulheit genannt). Man faßt häufig unter dieser Bezeichnung ganz verschieden geartete Erscheinungen zusammen, deren Behandlung nach der Art ihrer Entstehung ganz verschieden sein muß. Liegt die Schuld an dem Lehrer, wie oben dargestellt wurde, so kann nur Änderung des Lehrverfahrens Abhilfe schaffen. Öfter liegt sie an dem Schüler, der für die ihm gestellten Aufgaben nicht ausreichend begabt ist; dann muß ein anderer Bildungsweg gesucht werden. Doch muß dabei die nötige Vorsicht obwalten; denn nicht wenige Lehrer erklären nicht nur einzelne Schüler, sondern einen großen Teil der Klasse für ganz unfähig. Am häufigsten sind die Quellen des Unfleißes Leichtfertigkeit, schwach entwickeltes Pflichtgefühl und ebenso schwache Willenskraft; diese beiden Seiten werden durch ungezügelte Hingabe an das, was Lustgefühle erweckt (Spiele, Zeichnen u. dgl.) völlig überwuchert. Meist fehlt es in solchen Fällen an der energischen Unterstützung des Elternhauses. Bei der Bekämpfung der verkehrten Willensrichtung ist Konsequenz die Hauptsache: Jede unterlassene Pflichterfüllung muß an dem Schüler nachträglich erzwungen werden; fehlt es hier nur nicht an Ausdauer und Geduld, so erlangt der Faule bald die Einsicht, daß diese Beharrlichkeit der seinigen mindestens gleich ist, während ihre Wirkungen stets Unlustgefühle hervorrufen. Ist erst diese Einsicht vorhanden, so ist gewöhnlich die Besserung nicht mehr fern und der Wille erlangt allmählich das, was ihm fehlte, Gedächtnis und Übung. Die Arreststrafe als solche ist bei dem Besserungsverfahren wertlos und deshalb entbehrlich; das einzige, was hilft, ist die Aufsicht und der zu liefernde Nachweis, daß die unterlassene Pflicht erfüllt ist. Viel günstiger sind natürlich die Aussichten, wenn das Haus die Bemühung der Schule unterstützt. Meist

genügt dann ein von den Lehrern und den Eltern kontrolliertes Aufgabenbuch (s. Art. Aufgabe), um Unterlassungen zu verhüten, und selbst in recht hartnäckigen Fällen pflegt sich dieser Ausweg noch als erfolgreich zu erweisen. Das Gefühl ist dabei, wie überall, ein mächtiger Hebel; denn der Faule merkt sehr bald selbst die größere Annehmlichkeit seiner Lage, wenn er die Zufriedenheit von Eltern und Lehrern gewinnt; dieses Lustgefühl führt das Streben nach Wiederholung herbei. Nun wird auch ein Appell von Eltern und Lehrern an die Einsicht des Willensschwachen wirksam sein: der Gegensatz von einst und jetzt wird bei gelegentlichem Hinweis anregend wirken.

Nicht selten entspringt der Unfleiß einem ungezügelten Phantasieleben. Der Schüler sitzt dabei stundenlang vor seinen Büchern und die Eltern können diese Tatsache meist in gutem Glauben den über Unfleiß klagenden Lehrern entgegenhalten; denn daß dabei keine Anspannung und Übung des Willens erfolgt, pflegt ihnen recht häufig zu entgehen. Hat der Lehrer durch seine Beobachtung im Unterricht und durch wiederholte Anfertigung der Hausaufgaben unter seiner Aufsicht die Quelle des Mißerfolges und den tatsächlichen Sachverhalt festgestellt, so wird auch in sehr hartnäckigen Fällen kontrolliertes Arbeiten Erfolg haben. Dabei müssen dem Schüler zur Anfertigung der einzelnen Aufgaben knappe, doch ausreichende Zeiträume bestimmt und nach Ablauf Feststellungen vorgenommen werden, wie weit die Aufgabe gelöst ist. Auf diesem Wege wird eine allmähliche Zusammennahme des Schülers für kürzere Fristen herbeigeführt und er selbst gewöhnt, Selbstzucht zu üben und sich zudrängende, störende Vorstellungskomplexe abzuweisen. Dies gelingt ihm weder aus eigner Kraft noch in kurzer Zeit; es ist nichts Seltenes, daß die Heilung erst nach einem oder zwei Jahren eintritt.

Nur wenn das Elternhaus die Mitwirkung gänzlich versagt, pflegt der äußerste Fall einzutreten, daß ein Schüler in seinem Unfleiße beharrt und im Unterricht gänzlich unbrauchbar ist, obgleich alle der Schule verfügbaren Mittel versucht wurden. War dies der Fall, so muß sie den Unheilbaren der Familie zurückgeben; die Entfernung aus den schädlichen Verhältnissen der Umgebung ist dann meist das einzige Mittel, Besserung zu erzielen. In vielen Fällen wirkt dann die Verpflanzung aus dem Elternhause scheinbar Wunder, während der wirkliche Hergang sehr leicht zu erklären ist.

Literatur: Schiller H., Handb. d. prakt. Päd. 4. Aufl. § 11. — Ders., Schularbeit u. Hausarbeit. Berlin 1891. — Scholz, Die Charakterfehler d. Kindes. S. 215. — Deinhardt in Schmids Enzykl. 2², 454 ff. — Bodenstein C. in Reins Enzykl. Handb. 2, 269 f. Vgl. auch den Artikel „Trägheit“.

H. Schiller †.

Formalismus und Materialismus beim Unterricht, formale und materiale Seite des Unterrichts. — Wer einen anderen unterrichtet (belehrt), sucht ihm Vorstellungen beizubringen, und wer da lernt, sucht diese Vorstellungen in sich aufzunehmen. Diese Vorstellungen bilden den Inhalt oder auch den Stoff des Unterrichts, z. B. geographische Mitteilungen, geschichtliche Tatsachen, naturwissenschaftliche Lehren. Allein Vorstellungen können einem anderen nicht mechanisch mitgeteilt, sie können im Bewußtsein eines anderen bloß geweckt werden. Die Beibringung von Vorstellungen setzt also nicht bloß eine Tätigkeit auf Seite des Lehrenden, sondern auch eine Mittätigkeit auf Seite des Lernenden voraus. Anschauen, Merken, Vergleichen, Beurteilen, Auffassen sind Formen dieser Mittätigkeit. Durch jeden Unterricht werden also beim Lernenden Kräfte des Bewußtseins auf verschiedene Weise in Tätigkeit versetzt. Insofern der Unterricht Kenntnisse mitteilt, erweitert er den geistigen Gesichtskreis des Menschen durch neue Objekte des Wissens; insofern er gewisse Tätigkeiten der Seele weckt und zur größeren Vollkommenheit bringt, steigert er die Tüchtigkeit des Subjekts, nämlich des Lehrlings, indem er ihn in die Lage setzt, sich selbständig weiterer Gegenstände des Wissens zu bemächtigen und die in einer Richtung ausgebildeten Vermögen der Seele auf jeden beliebigen Stoff anzuwenden. (S. den Art. „Formale Bildung“). Hiezu kommt noch, daß es Elemente gibt, die allen unseren Vorstellungskreisen gemeinschaftlich sind; solcher Elemente gibt es insbesondere drei: die Denkformen als das logische, die Sprachformen als das gram-

matische und die Größenformen als das mathematische Element. Alle diese Formen tragen einen allgemeineren Charakter an sich. Wenn jemand das Addieren und Subtrahieren an Klaftern und Pfunden erlernt hat, wird er es von selbst treffen an Metern und Kilogrammen. Wenn jemand an Beispielen, die aus der Naturgeschichte entlehnt worden sind, begriffen hat, daß der Gattungsbegriff dem Artbegriff als Prädikat zukomme, daß also die Linde ein Baum, die Nachtigall ein Singvogel ist, wird er die auf diesem Verhältnisse beruhende Fertigkeit des logischen Urteiles sehr leicht auch auf andere Gebiete übertragen können. Wer in der Grammatik das Kasusverhältnis beim Hauptwort, das Personen-, Zahl- und Zeitverhältnis beim Zeitwort an ,einer gewissen Gruppe von Beispielen erlernt hat, wird diese Verhältnisse sofort auf jeden neuen gegebenen Fall anzuwenden im stande sein. Logik, Grammatik und Mathematik sind daher mit Recht von jeher als die Hauptstützen der formalen Bildung angesehen worden. Insbesondere ist es die Muttersprache, die all unser Vorstellen nach allen seinen Richtungen und in allen seinen Gebieten durchdringt und eben deshalb ein Bindeglied bildet zwischen allen unseren Vorstellungskreisen. Sie hat die höchste formalbildende Kraft und ihre hervorragende Stellung in der Erziehungsschule der Gegenwart ist eine vollständig berechtigte. In allen Spezialgebieten gilt allerdings die formale Bildung nur für jenen Kreis von Vorstellungen, für welche sie angelegt wurde; man kann also formell gebildet sein für geometrische Verhältnisse, für Rechtsfragen, für politische Erörterungen u. dgl., und zwar dadurch, daß man im Besitze jener Hauptbegriffe ist, welche die betreffenden Gebiete beherrschen. „Reinere Gesinnungen verhelfen nicht zu gründlicheren Naturkenntnissen; die Sicherheit des Überlegens, Urteilens, Schließens in der Sphäre der Gesinnungen verbürgt nicht im mindesten die gleiche Sicherheit in der Sphäre der Naturkenntnis. Das Studium der Geschichte läßt sich nicht durch das Studium der Naturwissenschaften ersetzen. Es erfordert jede Geistessphäre ihre besondere Vorstellungsgrundlage und auf derselben ihre eigentümliche Entwicklung. Kein Wissenszweig kann als Surrogat für den anderen gelten und darum gibt es keine solche formale Bildung, vermöge deren der in einem Gebiete erworbene Bildungsstoff auf einen ungleichartigen Vorstellungsinhalt in einem anderen Gebiete unmittelbar eine Kraft ausüben könnte, da die formale Bildung nur so stattfindet, daß die Kräfte, die durch sie erzeugt werden, zunächst an den Gegenständen, an dem Stoffe haften, woran sie erzeugt werden.“ Innerhalb des besonderen Gebietes dieses Stoffes äußert jedoch die formale Bildung ihre Kraft durch die Leichtigkeit, womit alle analogen Gegenstände und Verhältnisse erfaßt werden. Ein österreichischer Jurist hat keinerlei materielle Kenntnisse über belgisches oder englisches Recht; allein er hat eine solche juristisch-formale Bildung, daß er sich die positive Gesetzgebung jener Länder leicht aneignen kann.

Die materiale Bildung bereichert unser Wissen extensiv, d. h. in der Richtung der Breite durch neuen Bildungsstoff — die formale steigert unser Können intensiv, d. h. in der Richtung der Tiefe durch neue Bildungskraft. Beide Seiten des Unterrichts verhalten sich zueinander wie Stoff und Kraft, Wissen und Können, Lehre und Übung, Theorie und Praxis, Auffassung und Anwendung, kurz wie die objektive und subjektive Seite des Unterrichts und ergänzen sich gegenseitig zum Begriff der geistigen Bildung. Beide Richtungen sind untrennbar voneinander, denn ein Stoff kann nur erfaßt werden durch Betätigung einer Kraft und eine Kraft kann nur in Tätigkeit gesetzt werden bei Gegenwart eines Stoffes. Reine materiale Bildung wäre bloße Vielwisserei, ein Magazin von Kenntnissen ohne eine innere Verknüpfung und Verarbeitung, wie sie ein Konversationslexikon bietet. Reine formale Bildung wäre bloße Schulung des Geistes ohne solides Wissen. Umfassende Geschichts- und naturhistorische Studien verschaffen ein reiches materielles Wissen. Logik, Mathematik, Ethik und Philosophie überhaupt vermitteln eine hohe formale Bildung. Das Sprachstudium gibt beides: Wissen nach der Seite des Sprachschatzes (Lexikons), Können nach der Seite der Grammatik und Anwendung.

Das Mittelalter, auf einen kleinen Fond des Wissens beschränkt, gefiel sich

vorzugsweise in der formalen Ausbildung des Geistes, daher der Kultus der Redekunst und des Syllogismus innerhalb der mittelalterlichen Scholastik; die Neuzeit strebt vor allem eine reiche materiale Bildung an, die der großartige Aufschwung der induktiven Wissenschaft erheischt. — Die intensive, formale Kraft der Bildung ist unendlich mächtiger als das umfassendste Wissen. Ein Vielwisser kann als bornierter Mensch erscheinen, wenn man in einem Gebiete, das ihm nicht besonders eingeprägt wurde, an sein Urteil appelliert; ein formal gebildeter Mensch findet sich auch auf jenem Gebiete zurecht, wo er fremd ist, denn er weiß zu urteilen, zu reden, zu rechnen. Sokrates, der weiseste der Menschen, war kein Vielwisser; er trug vielmehr sein Nichtwissen zur Schau, um die Macht der formalen Bildung des Geistes, die wir in den Platonischen Gesprächen bewundern, desto mächtiger hervortreten zu lassen. Auch ist der Weg zur Bildung viel lohnender und kürzer als jener zur Vielwisserei. Die formale Sprachbildung setzt uns in die Lage, nahezu über jeden beliebigen Gegenstand zu reden, und doch kann man die Regeln der Sprachlehre und der Beredsamkeit in ein nicht allzu dickes Buch zusammenfassen. Alle Größenverhältnisse auf der Erde und am Himmel, also Raum, Zeit, Kraft, Bewegung, lassen sich auf sieben mathematische Operationen zurückführen, die schließlich auf den zwei Grundoperationen der Addition und Subtraktion beruhen. — Lücken des materialen Wissens lassen sich leichter ausfüllen als Mängel der formalen Bildung. Wer die Einwohnerzahl Belgiens vergessen hätte, müßte sie in einem Handbuch nachschlagen; wer jedoch nicht wüßte, wie man eine Urkunde aufsetzt oder die Zinsen eines Kapitals berechnet, müßte sich einen Lehrer halten. Von den beiden großen Männern, die man als Begründer der heutigen Volksschule ansehen kann, Comenius und Pestalozzi, vertritt jener zunächst die objektive, dieser die subjektive Seite der Lehrkunst; Comenius strebt die Vollendung des Menschen nach seinem Wissen an, Pestalozzi nach seinem Können; darum betont der erstere vorzugsweise die Realien, der letztere vor allem Sprache (Schall), Form und Zahl. Bei jenem ist die extensive Erweiterung des positiven Wissens — bei diesem die intensive Erhöhung der geistigen Kräfte und Fähigkeiten das eigentliche Ziel des Unterrichts.

Literatur: Dörpfeld, Didaktischer Materialismus und die unter: „Formale Bildung“ angeführten Schriften.

Lindner-Schiller †.

Formale Bildung. Die Lehre von der formalen Bildung entstand zu der Zeit, als das Lateinische seine alte Stellung als Verkehrssprache der gelehrten und gebildeten Welt verloren hatte und die Stellung der alten Sprachen im Lehrplan der höheren Schulen bedroht war. Schon in der Kabinettsordre Friedrichs des Großen von 1779 wird die Erlernung des Lateinischen in dieser Rücksicht allgemein angeordnet, „wenn sie auch Kaufleute werden oder sich zu was anderem widmen, wie es auf das Genie immer ankommt“. Aber erst Fr. Aug. Wolf hat die Bedeutung der antiken Literaturen und Sprachen für die formale Entwicklung der Geisteskräfte eingehend begründet und seit dieser Zeit galt es als Axiom, daß man denken eigentlich nur an der lateinischen Grammatik lerne und daß an dem Studium der alten Sprachen und Literaturen allein die Erziehung zur vollen Humanität erreicht, die Befähigung errungen werden könne, auf jedem Gebiete geistiger Tätigkeit das Vollkommenste zu leisten. Die Lehre von den Seelenvermögen als realen spezifischen Kräften leistete dieser Anschauung Vorschub, man hielt deren rein formale Ausbildung für möglich.

Heute gilt diese Ansicht einer „allgemeinen Geistesgymnastik“ durch die alten Sprachen nicht mehr; man weiß, daß die Ausbildung der seelischen Kräfte an den Inhalt, den Erkenntnisstoff gebunden ist. An mathematischem Stoffe kann man so wenig sprachliches Denken lehren, wie am Sprachstoff naturwissenschaftliches, die künstlerische Gestaltungskraft des Bildhauers ist nicht geschult für die des Dichters und das für Namen oder Zahlen starke und geübte Gedächtnis zeigt nicht die gleichen Eigenschaften, wenn es sich um Behalten von Musik oder von Örtlichkeiten handelt. Denn die geistige Kraft, die durch Beschäftigung mit den einzelnen Wissensstoffen erzielt wird, haftet an dem Vor-

stellungsinhalte, an dem sie sich bildete. Aber immerhin ist nicht zu bestreiten, daß kein anderer Stoff gleichzeitig die verschiedenen Seiten des geistigen Lebens in Anspruch nimmt und ihnen fortwährend Übung verschafft wie der sprachliche. Gedächtnis und Gefühl, Phantasie und Verstand, Strebungen und Wille, Sprache und Ausdruck werden nirgends in gleichem Maße hervorgerufen und gefördert wie hier. Wenn man also unter formaler Bildung die Entwicklung und Befähigung der seelischen Tätigkeiten, sowie die von ihnen zu schaffende Arbeit versteht, das Konkrete nach seinen Merkmalen zu erfassen, diese loszulösen, sie mit anderen Erscheinungen zu vergleichen, daraus Schlüsse, Urteile und Begriffe zu bilden, so wird zuzugestehen sein, daß die Sprachbildung dazu am vielseitigsten schult. Natürlich weder Latein noch Griechisch allein, sondern jede Sprache, freilich die Muttersprache anders als die fremden, und diese wieder nicht in gleichem Maße, sondern je nachdem sie die tiefere Kenntnis der Muttersprache veranlassen und fördern, d. h. je nachdem sie zur Analyse der Begriffe und ihrer Inhalte in der fremden und in der Muttersprache nötigen, diese durch ihr fehlende Anschauungen bereichern und die Fertigkeit im abstrakten Denken erhöhen. Aber die Beschäftigung mit jeder Sprache erzeugt, wenn sie nur intensiv genug ist, Kraft und Beweglichkeit der Intelligenz, weil dabei Übung in der Auflösung verwickelter Gedankenzusammenhänge und in der Klarlegung ihrer grammatischen, logischen und psychologischen Verbindung am reichlichsten eintritt. Doch, wie schon bemerkt, auch alle übrigen Lehrgegenstände, vor allem Mathematik und Naturwissenschaften, tragen zur formalen Bildung, jedes in seiner Art, bei, und nur wenn sie alle Hand in Hand gehen — denn die formale Bildung des einzelnen Faches ist notwendig einseitig — wird das erreicht, was in höherem Sinne formale Bildung genannt werden kann: „die Fertigkeit, verwickelte Bestände von Tatsachen genau aufzufassen, sicher und sachgemäß zu analysieren, endlich sie auf ihre einfache Gesetzmäßigkeit zurückzuführen. Diese Fertigkeit schließt ein die Fähigkeit zu angespannter, beharrlicher, vielseitiger Aufmerksamkeit in der Beobachtung, sicheres Unterscheiden des Erheblichen und Unerheblichen, divinatorisches Treffen des springenden Punktes, endlich methodische Sicherheit in der verifizierenden Untersuchung, sowie in der Darlegung und Beweisführung."

Literatur: Paulsen, Das Realgymn. und die human. Bildung. Berlin 1889. — Ackermann Ed., Die formale Bildung. Langensalza 1889, und in Reins Enzyklop. Handb. — Schmeding, Zur Frage der formalen Bildung, 2. Aufl. — Richter A., Die Irrlehren von der formalen Bildung. Pädag. Archiv 33, H. 8. — Ohlert Arn., Die deut. höh. Schule. Hannover 1896. — Ders., Das Stud. der Sprachen und die geist. Bild. In Schiller und Ziehen, Samml. v. Abhandl. aus dem Gebiete der pädag. Psychol. und Physiol. Bd. 2. Heft 7. — Lichtenheld A., Die formale Bildung. N. Jahrb. für Phil. und Päd. II. Heft 2, 1895. — Loos J., Material und formal, die didakt. Leitbegriffe d. n. Instrukt. für Gymn. und Real. in Österr. Wien 1886.

H. Schiller †.

Formalstufen, das Schema des von T. Ziller aufgestellten Systems der Unterrichtsführung.

Anweisungen und Schemata für die geordnete Führung des Unterrichts begegnen in denjenigen pädagogischen Systemen, in welchen der Unterricht besonders betont wird. Ihr Zweck ist ein doppelter; der Lehrer soll durch eine leicht zu behaltende Formel an die Rücksichten erinnert werden, welche die sachliche Durcharbeitung eines Lehrstückes erfordert, und es sollen Fingerzeige gegeben werden für die sichere gedächtnismäßige Aneignung des Stoffes. Seitdem aber der Pädagogik die Hilfe einer gründlicheren Psychologie verfügbar geworden ist, sucht man eine für allen Unterricht brauchbare Form zu finden, die der allgemeinen geistigen Bildung dienen soll. Eine solche hat Pestalozzi aufgestellt. Er verlangt, daß der Gegenstand des Unterrichts zunächst aus der wirren Masse der Erscheinungen, die dem Zögling gegenüberstehen, herausgehoben, dann, daß er in seinen wandelbaren Zuständen dargestellt werde, damit sein Wesen erkannt werde, endlich daß er mit dem übrigen Kreise unseres Wissens in Verbindung gesetzt werde. Dieses dreistufige Schema gilt nicht für die einzelne Lektion, sondern für den ganzen Verlauf des Unterrichts in einem zusammenhän-

genden Gebiet; es entspricht der Dreiheit von Zahl, Form und Sprache, wobei der letzteren die Aufgabe der Begriffsbildung zufällt, einigermaßen. Herbart liebt die dreigliedrigen Teilungen nicht. Wir begegnen bei ihm für ähnliche und verwandte Zwecke einem Schema von zwei Gliedern (Allg. Pädag. II, 1, § 7 f.). Die natürliche Regsamkeit des Menschen treibt ihn aus sich heraus den Dingen entgegen; aber „die Persönlichkeit beruht auf der Einheit des Bewußtseins". Der Vertiefung (in die Dinge) muß also die Besinnung folgen. Nun wird jeder dieser zwei Zustände wieder zerlegt in einen solchen der Ruhe und einen solchen des Fortschreitens. Für den Unterricht, für den dieses Schema zunächst Verwendung findet, ergibt sich folgende Reihe von „Stufen des Unterrichts" (ebendas. II, 4, § 17 f.): 1. ruhende Vertiefung = Stufe der Klarheit. Das einzelne ist in möglichster Deutlichkeit zu „zeigen"; 2. fortschreitende Vertiefung = Stufe der Assoziation. Verwandtes, das sich im weiteren Verlauf des Unterrichts einstellt, wird angereiht oder „verknüpft"; 3. ruhende Besinnung = Stufe des Systems. Das gefundene Verwandte wird „in die wesentliche systematische Verbindung gebracht", d. i. es wird „gelehrt"; 4. fortschreitende Besinnung = Stufe der Methode. Das angeeignete und geordnete Wissen soll mit Leichtigkeit durchwandert werden können; der Zögling soll fähig sein zu „philosophieren". Diese Bestimmungen der einzelnen Stufen ändern sich einigermaßen, wenn der Unterricht sich auf sittliche Dinge bezieht, d. h. wenn er den Interessen der Teilnahme zu dienen hat. In diesem Falle soll der Unterricht auf der Stufe der Klarheit „anschaulich" sein, auf der der Assoziation „kontinuierlich", auf der des Systems „erhebend", auf der der Methode „in die Wirklichkeit eingreifend". Diese vier Stufen wiederholen sich in der praktischen Erziehung oder „Zucht". Diese sei (am ang. O. III, 5, § 35 f.) „haltend" im einzelnen Fall des sittlichen Handelns (Klarheit), „bestimmend" nach Maßgabe schon vorgekommener Fälle (Assoziation), „regelnd", wenn die Zeit zu allgemeinem Urteil gekommen ist (System), und „unterstützend", wenn der Zögling sittliche Entschließungen nach Grundsätzen schon selber trifft (Methode). Es ergibt sich bei genauerer Betrachtung all dieser Vorschriften, daß sie nicht Anweisungen für die kleineren Unterrichtspartien sein können, in die man den Stoff des leichten Überschauens wegen einteilt („methodische Einheiten" bei Ziller), sondern Regeln für die Disposition ganzer Fächer und umfassenderer Gebiete. Aus den Schematen, die Herbart für die Anwendung der Unterrichtsstufen für die sechs „Interessen" durch den analystischen und den synthetischen Unterricht hindurch in der Allgemeinen Pädagogik (II, 5) verzeichnet hat, läßt sich ersehen, daß die vierte Stufe in manchen Unterrichtsfächern kaum oder gar nicht mehr erreicht werden kann, wie ja an einer anderen Stelle (II, 4, § 23) nur die „Annäherung zur umfassenden Besinnung" verlangt wird.

T. Ziller aber erkannte die Notwendigkeit, 1. Anweisung zu geben für die Führung des Unterrichts in den kleineren Partien, die der Unterricht als eben noch überschaubar aus dem Ganzen des Faches heraushebt („methodische Einheiten", 2. die verschiedenen Rücksichten, die Herbart zu gleicher Zeit kombinatorisch zusammenwirken läßt, in ein durchgehendes System zusammenzufassen. So erfuhr durch ihn das Herbartische System der Unterrichtsstufen eine Vereinfachung, die auch darum sich leichter durchführen ließ, weil Ziller die Stufen der praktischen Erziehung ganz außer acht ließ. Er wollte ferner von einem analytischen Unterricht nichts wissen, der neben dem synthetischen hergehen sollte, um die Teile des Gedankenkreises, welche ohne Einwirkung des Erziehers im Zögling sich ausbilden, der Erziehung unterwerfen zu können. Endlich fügte er noch als Vorstufe die „Zielangabe" hinzu: da der Unterricht der Charakterbildung zu dienen habe, müsse er den Willen des Zöglings gleich von vornherein in Anspruch nehmen, was durch die Angabe des Zieles erfolge, für dessen Erreichung der Zögling nun seine ganze Kraft einsetzen müsse.

Daraus ist nun ein von Herbarts Absichten abweichendes System entstanden, das unter dem Namen der Formalstufen durch Ziller und seine Schule eine eingehende Durcharbeitung erfahren hat. Es umfaßt außer der Zielangabe, von der schon gesprochen worden ist, fünf Stufen.

deren besondere Bestimmung am besten dargelegt ist in Zillers Vorlesungen über allgemeine Pädagogik (1876). 1. Die Analyse bearbeitet den durch die Angabe des Zieles angeregten Vorrat von Vorstellungen, indem sie „die das Neue hemmenden Vorstellungen verdrängt und die unterstützenden ins Bewußtsein bringt." Der Ton der Unterhaltung wird auf dieser Stufe gebraucht, damit die Gedanken des Schülers sich ungehindert bewegen können; doch muß, was die Schüler beibringen, gereinigt und geordnet und zugleich eingeprägt werden. Nun ist der Boden bereitet für die Aufnahme des neuen Stoffes, den 2. die Synthese einführt, die nach dem für einen viel weiteren Umfang von Herbart geforderten Wechsel der Vertiefungen und Besinnungen erfolgt. Diese letzte Forderung stellt Ziller, um die sichere Einprägung des neuen Stoffes zu erreichen; er legt darauf überhaupt in seinem Formalsystem einen sehr großen Nachdruck, weil es sich beim Unterricht um die Ausgestaltung eines Gedankenkreises handelt, aus dem mit Notwendigkeit sittliches Handeln hervergehen muß. Dem nämlichen Zwecke dient es, wenn nach Beendigung der einzelnen synthetischen Akte der Schüler aufgefordert wird, das durch die Synthese ihm Mitgeteilte in einer „Totalauffassung" wiederzugeben. Dabei ist noch zu bemerken, daß in denjenigen Unterrichtsfächern, die dem in der Mitte des Lehrplanes stehenden sittlich-religiösen Konzentrationsfach untergeordnet sind, das Neue immer an den Stoff dieses Faches (den Gesinnungsstoff) angeknüpft werden muß, und damit hat in diesem Falle die Synthese ihre Arbeit überhaupt zu beginnen. Aber auch die Gesinnungsstoffe erfordern auf dieser Stufe eine Bearbeitung in zwei Akten, wenn aus dem tatsächlichen Inhalte derselben die sittlichen Verhältnisse nicht ohne weiteres klar werden. Schriftliche Arbeiten befestigen das auf diesen beiden Stufen Gewonnene. Die naturkundlichen Stoffe nur dürfen eine gewisse Selbständigkeit in der Synthese bewahren, da sie selbst zur Auffassung der Gesinnungsstoffe das Ihrige beizutragen haben. Die Stufen der Analyse und der Synthese sind bei Ziller an die Stelle der Herbartschen Klarheitsstufe getreten. Es müssen nun die drei übrigen folgen, Assoziation, System und Methode. Diese können rasch durchlaufen werden; aber man schließt sie nicht unmittelbar an, sondern stellt sofort das Ziel der nächstfolgenden methodischen Einheit auf, die man nun durch die beiden Stufen der Analyse und Synthese hindurchführt, um dann erst zur ersten methodischen Einheit zurückzukehren. 3. Die Assoziation geschieht in zwei Formen. *a*) Anderer schon bekannter Stoff wird mit dem durch die Synthese gewonnenen verknüpft. Nach dem Gesetze der Reihenbildung (vgl. den Art. darüber) hebt sich nun das Gegensätzliche auf, das Gemeinsame — „und das ist das begriffliche Allgemeingültige und Notwendige" — bleibt zurück. Das Zufällige und Konkrete verschwindet aber nach dem nämlichen Gesetze nicht für immer; es kann wieder durch neue Vorstellungen gehoben werden, was für den Fall sittlicher Entschließungen im besonderen Falle von Bedeutung ist. *b*) Das im Kontrast gegeneinander Stehende wird dadurch an sich zu größerer Klarheit emporgehoben, da jedes Glied des Kontrastes durch gleiche Elemente gehoben wird. Ist das Begriffliche auf diese Weise gewonnen, so muß es sofort auch eingeübt und für den Gebrauch sicher angeeignet werden. 4. Das System fixiert und ordnet „das Begriffliche und Gesetzliche in der Gestalt, die es im Geiste des Zöglings angenommen hat". Diese Form ist aber nicht die, welche die Fachwissenschaft ihrem Stoffe gibt, wie auch die Begriffe, die auf der Systemstufe gewonnen werden, nicht logische, sondern „psychologische", d. h. Allgemeinvorstellungen sind. Ziller durfte daher auch von der Abstraktion nicht reden; denn was auf der Assoziationsstufe geschieht, entspricht diesem logischen Terminus nicht. Nicht die Fachwissenschaft bestimmt den Gang und die Form des Unterrichts bei Ziller, sondern die „Schulwissenschaft"; er läßt darum auch keine Lehrbücher zu, sondern sammelt den Stoff in „Systemheften", die im Unterricht selbst entstehen. 5. Die Methode besteht „in der Anknüpfung solcher neuer Begriffe an das gefundene Begriffliche, welche wesentlich zu ihm gehören." Das ist die Herbartische Auffassung dieser unterrichtlichen Vornahme; eine zweite Form besteht darin, „daß größere oder kleinere Komplexe des systematischen

Materials auf einen bekannten Stoff übertragen werden. Die aus dem Lehrstoff der einzelnen Fächer ausgehobenen Abschnitte, die jeweils der Bearbeitung durch die fünf formalen Stufen unterzogen werden, heißen methodische Einheiten.

Die Anwendung der Formalstufen ist ausgeschlossen bei Stoffen, die das, was der Unterricht durch solche Bearbeitung erreichen möchte, schon in sich aufgenommen haben, oder bei besonderen durch den Unterricht selbst veranlaßten Vornahmen, „wie bei Korrekturen und Repetitionen". Sie sind also im pädagogisch gestalteten Unterricht überall zu gebrauchen außer bei bloß technischen und körperlichen Übungen. Damit stimmt es überein, wenn das Leipziger Seminarbuch („Materialien zur speziellen Pädagogik von T. Ziller, 3. Aufl., Dresden 1886) § 129 sagt: „Jede methodische Einheit ist von einem psychologisch angemessenen Ziele der Konzentrationsreihe [des durch die Kulturstufentheorie Zillers bestimmten Lehrstoffes] abhängig und nach den formalen Stufen des Unterrichts zu gliedern. Diese Gliederung muß eintreten, so gewiß alles Lernen ein Konzentrationsprozeß ist; so gewiß Begriffe die höhere Durchbildung der Vorstellungen sind, aus denen das Gelernte besteht, ein begriffliches Wissen aber erst dadurch in den Dienst des Willens tritt, daß es geordnet und angewendet werden kann; so gewiß endlich dies nicht gleich im großen und ganzen, sondern erst im Aufbau der einzelnen Teile des Wissens gelernt werden kann." Trotzdem wird von vielen pädagogischen Praktikern und Theoretikern, die das Formalstufensystem im Grundsatz angenommen haben, vor der bedingungslosen Anwendung derselben gewarnt. Die Schrift G. Voigts: Die Bedeutung der Herbartschen Pädagogik für die Volksschule, 3. Aufl., Leipzig 1903. spricht S. 78 den Wunsch aus, „daß die Herbartsche Pädagogik ihrem Geiste nach unter den Volksschullehrern immer weitere Kreise sich erobern möge"; aber obwohl sie anerkennt, daß die Formalstufen, die sie mit Herbarts Unterrichtsstufen identifiziert, eine geschlossene Einheit und aus der Natur des Geistes abgeleitet seien, warnt sie vor mechanischer Anwendung und schränkt „die für die Behandlung jeder Unterrichtseinheit wesentlichen Maßnahmen auf die Zielsetzung, die Zergliederung, die Darbietung und die Anwendung ein." (S. 62).

Gegen Zillers Formalstufen sprechen die folgenden Erwägungen. 1. Die Umdeutung der für ganz andere Zwecke gewählten Herbartschen Ausdrücke (Klarheit, Assoziation etc.) hat sie ganz undeutlich gemacht. Herbarts Stufe der „Methode" bezeichnet den inneren Zustand des eines wissenschaftlichen Gebietes ganz mächtig gewordenen Menschen, der, vor wichtige theoretische oder praktische Aufgaben gestellt, sie sofort mit seinem Wissen in Beziehung zu setzen, zu „philosophieren" und entsprechende Entschließungen zu treffen weiß. Davon ist in Zillers System gar keine Rede mehr. Hier hat nun Ziller neben der Bezeichnung „Methode" den Ausdruck „Funktion" gebraucht; die anderen Termini hat er aber beibehalten und, obwohl er die Stufe der Klarheit in die Akte der Analyse und Synthese zerlegt, faßt er sie doch auch wieder unter diesem Herbartschen Namen zusammen. 2. Da sowohl Analyse als Assoziation, System und Methode auf früher schon angeeignete Vorstellungen zurückgehen, regt der Unterricht, der dieser Anweisung folgt, nicht an. 3. Verschiedene Stufen dienen nach dem Wortlaute ihrer Bezeichnung dem nämlichen Zwecke: „Synthese" heißt Zusammensetzung, Assoziation heißt Anfügung, „System" heißt Zusammenstellung. Auch stört es, daß die aufeinander folgenden Stufen der Analyse und Synthese sich nicht auf denselben Stoff beziehen: die Analyse löst den Gedankenkreis des Zöglings auf: die Synthese baut neuen Lehrstoff auf. 4. Die Assoziation bringt es nicht zu wirklicher Abstraktion, wirklichen Begriffen und wissenschaftlicher Erkenntnis, weil der logische Begriff abgelehnt und eine absichtliche Bearbeitung der begrifflichen Inhalte durch die bloß philosophische Reihenbildung nicht erreicht wird. 5. Die Zielangabe hat den Zweck, den Willen des Zöglings zu gewinnen für die neue Lernaufgabe. Man kann aber nicht wollen, was man gar nicht kennt. (S. den Art. „Zielstellung".) Herbart schärfte mit Recht ein: ignoti nulla cupido (es gibt kein Begehren des Unbekannten). Ziller würde besser getan haben, wenn er andere Kunstausdrücke für sein von Herbart

doch sehr weit abweichendes System gewählt hätte. Was ist nun in seiner Schule geschehen? F. W. Dörpfeld nimmt nur drei Stufen an: 1. Anschauen — mit der Unterabteilung: *a*) Einleitung, *b*) Anschauung; 2. Denken (Begriff) — mit *a*) Vergleichung, *b*) Zusammenfassung; 3. Anwenden. Aber bei der Begründung dieses Schemas entfernt er sich darin von Ziller, daß er an eine logische Durcharbeitung des neuen Lehrstoffes denkt, die bei Ziller, der, Herbart folgend, nur die Psychologie als Hilfswissenschaft der Didaktik gelten läßt, ganz ausgeschlossen ist. Über andere Differenzpunkte spricht er sich aus in dem Buche: Der didaktische Materialismus, 2. Aufl., Gütersloh 1886, S. 179 f W. Rein hat deutsche Namen eingeführt: 1. Vorbereitung, 2. Darbietung, 3. Verknüpfung, 4. Zusammenfassung, 5. Anwendung. Es bleibt aber bei fast sämtlichen Anhängern der Zillerschen Formalstufentheorie die von Ziller herrührende Verwechslung der psychologisch entstandenen allgemeinen Vorstellungen (psychologischen Begriffe) mit den logischen Begriffen.

Zur Verbreitung der Zillerschen Stufentheorie hat vielleicht am meisten beigetragen K. Lange: Über Apperzeption, 8. Aufl., Leipzig 1903; zuerst erschienen 1879. Seine Darstellung folgt Ziller genau; aber sie spricht vom „abstrahierenden Denken" ohne die hier nötige Einschränkung auf den psychologischen Prozeß und erwartet zu viel vom Willen, der ja bei Herbart erst ein Ergebnis der Vorstellungen sein kann. Epochen für die Einwirkung der Formalstufentheorie auf die Schulpraxis bezeichnen Frick und Friedel: Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an höheren Schulen zu verwerten, Berlin 1883 — veranlaßt durch eine Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen — und Fr. Bartels: Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht in Volks- und Bürgerschulen, Wittenberg 1888. Daß die Verfasser von den Formalstufen als von einer Theorie sprechen, an der Herbart, Ziller und Stoy den gleichen Anteil hätten, zeigt den Mangel an genauer Sachkenntnis, der auch in der Polemik, die in jener Zeit gegen die Formalstufen sich erhob, überall zu Tage tritt. Der Streit erlahmte und sein Erfolg war, daß man auf der einen Seite glaubte, die Formalstufen vollständig überwunden zu haben, während auf der anderen von einer weiteren Ausbreitung derselben berichtet wurde. K. Just schrieb 1887 in seiner Zeitschrift „Praxis der Erziehungsschule" S. 32: „Überall gibt man die Berechtigung der formalen Stufen bei der Unterrichtsarbeit zu, fordert ihre Anwendung und weist auf die segensreichen Folgen hin, die sich alsdann im Unterricht zeigen."

Neuerdings zeigt sich selbst in der Schule Zillers die Neigung zu einer liberaleren Auffassung seiner Formalstufentheorie, von der man den Vorwurf des Mechanismus abwehren will, den freilich bis zu einem gewissen Grade derartige praktische Schemata immer erfahren werden, da und dort auch ein Ansatz zu Abänderungen einiger Punkte innerhalb derselben, aber nicht in den grundlegenden Anschauungen (vgl. Jahrbuch des Vereines für wissenschaftliche Pädagogik XXXVI, Dresden 1904, S. 248 f.). Auf der anderen Seite tritt das Bedürfnis hervor, Zillers Theorie von Herbarts Ansichten schärfer zu scheiden, so in A. Gleichmann: Über Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts, Langensalza 1889, 2. Aufl. 1891, und in verschiedenen Arbeiten des Verfassers dieses Artikels, zuletzt in: T. Ziller als Interpret der Herbartschen Pädagogik, Deutsche Schule VII, 1903. Damit sind die Versuche zu selbständiger Gestaltung neuer didaktischer Formalsysteme eingeleitet; denn das bleibt ein anerkennenswertes Verdienst Zillers, die Notwendigkeit einer die Unterrichtsarbeit in ihren kleinsten Akten regelnden Norm begründet zu haben. In einem Vortrag: „Die Psychologie in ihrer Bedeutung für die Technik des Unterrichts" (abgedruckt in der Zeitschrift „Mittelschule", Wien 1890, S. 147 f.) fordert J. Loos die grundsätzliche, aber durch freiere Auffassung bestimmte Anwendung der Herbartschen Unterrichtsstufen in der Formulierung: Vorbereitung, Darbietung, Bearbeitung und Anwendung auch für die Praxis der höheren Schulen. Zillers Schema scheint dem Verfasser zu kleinlich und nicht anwendbar auf Stoffe, die ein organisches Gefüge aufweisen und streng logisches

Vorschreiten erfordern. Am freiesten gestaltet sich das Stufensystem O. Willmanns (Didaktik als Bildungslehre 1882, 3. Aufl., 1903 § 72), der im Anschluß an die seit Aristoteles die Psychologie regelnden Stufen des Anschauens, Denkens und Strebens (Begehrens) einen auf dem Gehalt und die Gedankenentwicklung der Wissenschaft ruhenden „organisch-genetischen" Lehrgang fordert, der die Stoffe anschaulich vorlegt, logisch durchdringt und zu praktischen Gestaltungen auswertet. Neben „die psychologischen Momente der Aneignung: Auffassung, Verständnis, Anwendung" treten bei ihm „die logischen der Bearbeitung des Lehrstoffes: Analyse und Synthese".

Fr. Regener: Grundzüge einer Allgemeinen Methode des Unterrichts, Gera 1893, stellt drei Stufen auf (S. 231 f.): 1. Anschauung mit der Unterabteilung *a*) Vorbereitung (Einleitung), *b*) Darbietung des Stoffes; 2. Herausstellung des Begrifflichen, Ableitung des allgemeinen Satzes; 3. Anwendung. In der 1894 erschienenen Allgemeinen Unterrichtslehre (S. 130 f.) gruppiert er diese Stufen so: Angabe des Zieles. I. Vorbereitung (*a*) zur Erweckung apperzipierender Vorstellungen, *b*) zur Erzeugung der fehlenden), II. Darbietung, III. Ableitung des Allgemeinen, IV. Anwendung. — Ein eigenartiges System hat R. Seyfert entworfen: Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform, Leipzig 1904. Er stützt sich auf die Gesetze der psychogenetischen Entwicklung, welche folgende Phasen durchläuft: 1. komplexes geistiges Wachstum, 2. fortschreitende Verbindung, 3. fortschreitende Verdichtung, 4. fortschreitenden Mechanismus. Danach gestaltet er folgende Stufenreihe des didaktischen Prozesses: 1. Einstimmung (Anregung des Gefühles); 2. Erarbeitung des Neuen (1. Gesetz); 3. Einarbeitung des Neuen in den vorhandenen Bewußtseinsinhalt (2. und 3. Gesetz); 4. formale Verarbeitung (4. Gesetz). — Die Frage, ob alle Unterrichtsstoffe sich der nämlichen didaktischen Form fügen, ist bisher wohl aufgeworfen, aber nicht ernstlich behandelt worden. Der Verfasser dieses Artikels hat auf Grund einer Untersuchung der verschiedenen Arten der Erkenntnis eine Normalform aufgestellt, die aus den Gesetzen der Erkenntnis selbst abgeleitet ist, also auf logischem Boden steht, induktorisch aufsteigt und dann deduktorisch ausläuft. Sein Buch: Die didaktischen Normalformen, 1. Auflage, Frankfurt a. M. 1901, 2. Aufl. 1904, empfiehlt einen dreistufigen Gang und auf jeder Stufe eine Seite A, in der der Lehrer hervortritt, und eine Seite B, die in besonderem Grade die Tätigkeit des Schülers in Anspruch nimmt. Das Schema gestaltet sich demnach so: I. Stufe der Hinleitung: A. Zeigen des Gegenstands, B. Grundlegung; II. Stufe der Darstellung: A. Lehrstück, B. (induktorische) Erweiterung; III. Stufe der Verarbeitung: A. Ergebnis, B. Einfügung (in den Zusammenhang des schon erworbenen Wissens).

Karlsruhe. *E. v. Sallwürk.*

Forstschulen. Das forstliche Unterrichtswesen hat sich aus bescheidenen Anfängen in verhältnismäßig kurzer Zeit reich entwickelt. Die ersten Spuren liegen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts: 1763 ist die erste forstliche Meisterschule in Wernigerode-Ilsenburg (bei Magdeburg), 1773 eine gleichartige Anstalt in Platten (bei Komotau in Böhmen) gegründet worden. Beiden Schulen war nur eine kurze Lebensdauer beschieden; immerhin sind diese rein privaten Gründungen, denen noch manche von ähnlicher Art folgten, für das forstliche Unterrichtswesen von großer Bedeutung. Zum erstenmal wurden hier die Erfahrungen der Wirtschaftspraxis in systematischer Anordnung gelehrt, wenn auch ohne wissenschaftliche Begründung. Vorher waren diese Erfahrungen in der primitivsten Form, nämlich im Wege rein handwerksmäßiger Abrichtung, vermittelt worden. Das System der Meisterschulen behauptete sich bis in das 19. Jahrhundert hinein; für die Dauer konnte es jedoch nicht genügen. Vom privat- und volkswirtschaftlichen Standpunkte tritt die Bedeutung des Waldes als Quelle wichtiger Güter immer mehr hervor, ergreift immer weitere Kreise; die Erkenntnis bricht sich Bahn, daß der Wald, wenn er für die Dauer erhalten und seine Güterproduktion nachhaltig gesteigert werden soll, nach rein handwerksmäßigen Erfahrungen nicht behandelt werden könne, daß vielmehr die Lehre von der Bewirt-

schaftung der Forste zu ihrem Aufbau und ihrer weiteren Entwicklung des wissenschaftlichen Fundaments der Naturwissenschaften, der Mathematik und der Nationalökonomie bedürfe. Die privaten Waldbesitzer und die Staatsverwaltung erkennen die Notwendigkeit, die Bewirtschaftung der Forste Männern anzuvertrauen, die in wohlorganisiertem Schulunterricht mit jenen Fundamentalwissenschaften und den darauf gebauten forstlichen Wissenschaften vertraut geworden sind.

Schon im Jahre 1770 wurde unter Friedrich dem Großen in Berlin eine staatliche Forstlehranstalt gegründet. Von 1811 bis 1831 fanden forstliche Vorträge an der Universität in Berlin statt; 1831 ward die erste preußische Forstakademie in Eberswalde, 1868 eine zweite in Hannov. Münden gegründet; beide bestehen als staatliche Hochschulen noch heute. Aber auch in anderen deutschen Staaten erstehen zu Ende des 18. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts forstliche Lehrinstitute; manche hievon haben sich aus bescheidenen Anfängen entfaltet und erfreuen sich heute des besten Gedeihens. Das forstliche Studium in den deutschen Staaten hat vorwiegend hochschulmäßigen Charakter und wird teils an isolierten Akademien (außer den beiden genannten preußischen noch: Aschaffenburg in Bayern, Tharandt im Königreiche Sachsen, Eisenach im Großherzogtum Sachsen-Weimar-Eisenach), teils an Universitäten (München, Tübingen in Württemberg, Gießen im Großherzogtum Hessen), teils an technischen Hochschulen (Karlsruhe im Großherzogtume Baden) betrieben. Auch gibt es in Preußen und Bayern einige niedere Schulen.

In Österreich wurde die erste öffentliche Forstlehranstalt in Mariabrunn bei Wien im Jahre 1813 gegründet; sie war hervorgegangen aus der forstlichen Meisterschule in Purkersdorf (gegründet 1805) und wurde im Jahre 1867 zur k. k. Forstakademie erhoben. Im Jahre 1875 ist sie aufgehoben und an ihrer Stelle die forstliche Abteilung an der k. k. Hochschule für Bodenkultur in Wien gegründet worden; diese bildet heute die einzige, aber viel besuchte Stätte hochschulmäßigen forstlichen Unterrichts in Österreich und dient insbesondere der Vorbereitung von Anwärtern für die höhere Staatsforstkarriere.

In Österreich ist der Anteil des Staates an den Forsten, wenn auch absolut bedeutend, so doch relativ gering; es überwiegt der Privatwaldbesitz. Speziell die ertragreichen Forste in den Sudetenländern gehören zum großen Teile dem adeligen Latifundialbesitze an. Hier sind die Herrschaftsbesitzer in der Erkenntnis der Notwendigkeit einer rationellen Bewirtschaftung ihrer Forste selbst an die Gründung forstlicher Lehranstalten geschritten, um einen tüchtigen Nachwuchs an wissenschaftlich geschulten Forstverwaltern heranzubilden. Im Jahre 1852 entsteht in Mähr.-Aussee eine solche Schule, 1855 in Weißwasser in Böhmen. Die erste Anstalt wurde später nach Eulenberg und im Jahre 1896 nach Mähr.-Weißkirchen verlegt; das Weißwasserer Institut verblieb bis 1904 im Gründungsorte und hat im Sommer des letztgenannten Jahres sein neues, großartig angelegtes Heim in Reichstadt bezogen. Beide Schulen erfreuen sich bis heute als „höhere Forstlehranstalten" eines guten Rufes und starken Zuspruchs; sie sind Privatanstalten, genießen aber das Öffentlichkeitsrecht und die Befugnis, staatsgültige Zeugnisse auszustellen; dabei wird Mähr.-Weißkirchen von Staat und Land subventioniert, während Reichstadt ausschließlich vom Forstschulvereine für Böhmen erhalten wird, dem die meisten namhaften Mitglieder des böhmischen Güteradels mit ihrem imposanten Waldbesitze angehören. Die genannten Anstalten sind Mittelschulen höheren Charakters. Ähnliche Schulen wurden im Jahre 1872 in Lemberg, 1900 in Bruck a. M. gegründet, und zwar hier wie dort vom Lande. Ferner ist zu Pisek in Böhmen im Jahre 1899 der dort bereits bestehenden niederen Forstschule eine höhere Privatanstalt angegliedert worden. Von den genannten Anstalten haben Mähr.-Weißkirchen, Reichstadt und Bruck a. M. deutsche, Lemberg polnische, Pisek tschechische Unterrichtssprache. Die höheren Mittelschulen bilden, und zwar ebenfalls auf breiter wissenschaftlicher Basis, vorwiegend Anwärter für den Verwaltungsdienst des großen privaten Grundbesitzes heran.

Endlich besteht in Österreich zur Heranbildung von geschulten technischen Hilfs- und Schutzorganen eine ganze Reihe gut organisierter niederer Forst-

schulen, teils privaten Charakters, teils vom Staate erhalten. Hieher gehören: die Waldbauschule zu Aggsbach in Nieder-Österreich (gegründet 1875), die k. k. Försterschulen zu Gußwerk in Steiermark (1881), Hall in Tirol (1881), Bolechow in Galizien (1883) und Idria in Krain (1892), die Försterschule zu Pisek in Böhmen (1884), die Waldbauschulen zu Mähr.-Weißkirchen (1896) und zu Eger in Böhmen (1899) und die Forstschule zu Budweis in Böhmen (1899); außerdem noch einige Waldaufseherkurse.

In Ungarn besteht eine königl.-ung. Forstakademie zu Schemnitz (Selmeczbánya), gegründet 1808 mit deutscher Unterrichtssprache neben der schon bestehenden Bergakademie, seit 1868 mit magyarischer Unterrichtssprache; — ferner eine königl.-kroat. Forstakademie in Agram, 1897 angegliedert an die philosophische Fakultät der dortigen Universität, hervorgegangen aus der 1860 gegründeten höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalt in Kreutz; — endlich eine Reihe von niederen Schulen (königl.-ung. Forstwartschulen). In Bosnien besteht als Landesanstalt die forstliche Abteilung an der technischen Mittelschule zu Sarajewo mit angegliederter Forstwartschule.

Einen Begriff über die Materie des forstlichen Unterrichts gibt die folgende kurzgefaßte Übersicht über die Glieder der Forstwissenschaft, wozu noch bemerkt wird, daß die Gliederung, Spezialisierung und Benennung der Fächer nach Zeiten, Ländern und Schulen variiert.

A. Grundwissenschaften. I. Naturwissenschaften: 1. Botanik (Anatomie, Physiologie, Systematik, Morphologie und Biologie der Pflanzen im allgemeinen und mit spezieller Beziehung auf die Forstgewächse); 2. Zoologie (Morphologie, Anatomie, Physiologie, Systematik und Biologie des Tierreiches übersichtlich und mit spezieller Beziehung auf die für die Forstwirtschaft, Jagd und Fischerei wichtigen Tiere); 3. Mineralogie, Petrographie und Geologie, (im allgemeinen und besonders mit Beziehung auf die Bodenbildung); 4. Physik mit Meteorologie (wobei die Intention maßgebend ist, die Grundlagen für den wissenschaftlichen Unterricht in der Geodäsie, im Bauingenieurwesen, in der Technologie und in der Standortslehre herzustellen); 5. Chemie (anorganische, organische und Agrikulturchemie, mit besonderer Rücksicht auf Pflanzenphysiologie, Bodenkunde und Technologie); 6. Standortslehre (Darstellung des Wesens der im Klima und Boden liegenden Wachstumsfaktoren und der Abhängigkeit der Vegetation von diesen Faktoren). II. Mathematik: 7. Arithmetik und Algebra (für den hochschulmäßigen Unterricht mit Einbeziehung der höheren Mathematik). 8. Geometrie (Planimetrie, Trigonometrie, Elemente der analytischen Geometrie, Stereometrie). III. Sonstige Fächer 9. Nationalökonomie (im allgemeinen und mit besonderer Hervorhebung der Urproduktion, insbesondere der Forstwirtschaft). 10. Darstellende Geometrie; 11. Einführung in die Forstwissenschaft (Grundriß).

B. Angewandte Wissenschaften. I. Eigentliche Forstwissenschaft: 1. Waldbau (die Lehre vom Holzbestand, von der Begründung und Erziehung desselben). 2. Forstbenutzung (die Lehre von den technischen Eigenschaften und Verwendungsweisen, von der Gewinnung, dem Transporte und der Verwertung der Forstprodukte. Zur Forstbenutzung gehört im weiteren Sinne auch die Forsttechnologie, das ist die Lehre von der Umwandlung der Forstprodukte in gewerblichen und industriellen Betrieben, und die forstliche Handelskunde); 3. Forstschutz (die Lehre von den Gefahren, die Menschen, Tiere, Pflanzen, atmosphärische Einwirkungen und außerordentliche Naturereignisse dem Walde bereiten, und von der Verhütung und Bekämpfung dieser Gefahren). Vorstehende Fächer (1—3) pflegt man auch als „forstliche Produktionslehre" zusammenzufassen. 4. Holzmeßkunde (die Lehre von den Baummessungen, Massen- und Zuwachsberechnungen im Walde); 5. Forsteinrichtung (die Lehre von der Einteilung des Waldes und der Einrichtung des Wirtschaftsbetriebes vom Standpunkte der Ertragsregelung); 6. Waldwertrechnung und Statik (die Lehre von den Wert- und Rentabilitätsberechnungen im Walde); 7. Forstdienstorganisation (einschließlich Buchführung und Kanzleiwesen). Vorstehende Fächer (4—7) werden auch als „forstliche Betriebslehre" zusammengefaßt. Die forstliche Produktions- und Betriebslehre wird auch als „Privatforstwirtschafts-

lehre" bezeichnet im Gegensatz zur „Staatsforstwirtschaftslehre" (oder Forstpolitik). Letztere wird an manchen Forstschulen, besonders Deutschlands, als Spezialwissenschaft gelehrt und behandelt alle Beziehungen des Staates zur Forstwirtschaft. (Der Staat ist bedacht auf die Erhaltung des Waldes, auf den Schutz desselben und auf die Förderung der Forstwirtschaft im Interesse des öffentlichen Wohles; vgl. unten). 8. Forstgeschichte. II. Hilfsfächer der Forstwissenschaft: 1. Jagdkunde; 2. Fischereikunde; 3. Landwirtschaftslehre (enzyklopädisch); 4. Geodäsie oder Feldmeßkunde (wird an höheren Forstlehranstalten sehr eingehend gelehrt, an der Wiener Hochschule mit Einbeziehung der höheren Geodäsie); 5. Forstliches Bauingenieurwesen (Hoch-, Weg-, Brücken- und Wasserbau, mit spezieller Berücksichtigung der im forstlichen Wirtschaftsbetriebe vorkommenden Anlagen und der Wildbachverbauung); 6. Situations- und forstliches Kartenzeichnen (mit gleicher Berücksichtigung der zeichnerischen, koloristischen und graphischen Ausfertigung); 7. Verwaltungs- und Rechtslehre (Verfassung, privates und öffentliches Recht). Die Forstpolitik (vgl. oben) hängt mit der Verwaltungs- und Rechtslehre innig zusammen, wird daher auch im Zusammenhang mit ihr gelehrt; 8. sonstige Hilfsfächer (erste Hilfe bei Unglücksfällen u. s. w.). — Insofern sich die angewandten Wissenschaften auf den Grundwissenschaften aufbauen, ist die allgemeine Methode des forstlichen Unterrichts wohl eine deduktive; beim Unterricht jedes Einzelnfaches aber führt in den meisten Fällen der induktive Weg am besten zum Ziele: Der Schüler muß angeleitet werden, die Erscheinungen im Walde zu sehen, richtig zu deuten und für die Wirtschaft zu verwerten. Der Unterricht kann sich naturgemäß nicht auf Vorträge beschränken, sondern muß sich in ausgiebigem Maße der Demonstration und Konversation im Lehrsale und bei Exkursionen bedienen. Bei einem so praktischen Fache, wie die Forstwissenschaft muß der Schulunterricht auch über die Vermittlung rein theoretischen Wissens hinausgehen und trachten, den Schüler zur Ausführung praktischer Arbeiten anzuleiten. Diese Anleitung im Wege systematischer praktischer Übungen soll einerseits den theoretischen Unterricht erfolgreicher gestalten, anderseits den Absolventen befähigen, an die Aufgaben des praktischen Berufes ohne Scheu und mit Verständnis heranzutreten. Eine umstrittene Frage ist die der Vorpraxis vor dem Besuche der Forstschule. Die Mißerfolge, die bei der Vorpraxis nicht selten zu konstatieren sind, haben an vielen Schulen zur Auflassung der Vorpraxis als obligater Aufnahmsbedingung geführt. Indes kann nicht in Abrede gestellt werden, daß bei guter Anleitung die praktische Vorlehre unter einem tüchtigen Forstverwalter dem angehenden Studierenden großen Vorteil bringt und das folgende fachliche Studium wesentlich erleichtert. Insbesondere gilt dies von solchen Anwärtern, die sich dem forstlichen Studium widmen, ohne von der Bewirtschaftung des Waldes und den Aufgaben des Forstwirtes einen Begriff zu haben.

Im folgenden soll noch die Organisation der österreichischen Forstschulen skizziert werden, soweit der knapp bemessene Raum es zuläßt.

Charakteristisch für das forstliche Schulwesen in Österreich ist die Dreiteilung der Unterrichtsanstalten in niedere Schulen, höhere Mittelschulen und Hochschulen. Diese drei Glieder stellen nicht Entwicklungsstufen dar, sie hängen auch nicht organisch zusammen in der Art, daß etwa die niedere Schule die Vorbereitung zur Mittelschule und diese die Vorbereitung zur Hochschule bilden würde; vielmehr ist jedes von den drei Gliedern aus speziellen Bedürfnissen hervorgegangen, jedes hat sich selbständig entwickelt und gewährt für sich eine geschlossene Fachbildung. Eine Ausnahme bildet die Piseker Schule, wo sich die Frequentanten des höheren Kurses zum großen Teile aus Absolventen des niederen Kurses ergänzen. Die Organisation der österreichischen Forstschulen ist — auch innerhalb derselben Rangstufe — keineswegs einheitlich.

Die niederen Schulen verlangen von den Aufnahmswerbern im allgemeinen den Nachweis der physischen und moralischen Eignung, die absolvierte Bürgerschule und einjährige praktische Vorlehre, außerdem ein gewisses Minimalalter (15 bis 20 Jahre) und den Sustentationsnachweis. Die meisten sind als einjährige Kurse mit

Konvikt eingerichtet. Gemäß dem Zwecke dieser Schulen — Heranbildung von tüchtigen Forstschutz- und technischen Hilfsorganen — ist der Unterrichtsplan eingerichtet: Die Lehrmaterie der Grundwissenschaften, forstlichen und Hilfsfächer ist beschränkt und der Vorbildung der Zöglinge angepaßt; die praktische Unterweisung hat einen verhältnismäßig großen Anteil am Unterricht, der auch die Elementarfächer: Schreiben, Sprachlehre, Zeichnen, (in einigen Schulen auch Religionslehre) umfaßt. Die Schüler erhalten Abgangszeugnisse. Der Lehrkurs wird bei der Zulassung zur niederen Staatsprüfung als Lehrzeit eingerechnet.

Die höheren Mittelschulen verlangen vom Aufnahmswerber — außer dem Gesundheitsnachweise, einem gewissen Minimalalter (16 bis 17 Jahre), der nachgewiesenen Sustentation und dem sittlichen Wohlverhalten — im allgemeinen den Nachweis einer über das Maß der mit genügendem Erfolge abgelegten Untermittelschule hinausgehenden Vorbildung: das ist der fünften Klasse eines Gymnasiums oder einer Realschule oder der mit mehr als genügender Qualifikation (insbesondere hinsichtlich der mathem.-naturw. Fächer) absolvierten vierten Gymnasial-, bezw. Realschulklasse. Ohne auf die an den einzelnen Schulen bestehenden Varianten hinsichtlich der Vorbildungsanforderungen näher einzugehen, wird allgemein bemerkt, daß schwache Absolventen der Untermittelschule für das höhere forstliche Studium nicht geeignet sind. Die einjährige Vorpraxis wird an einigen Schulen gefordert, an einigen bedingungsweise, an einigen überhaupt nicht. Auch hinsichtlich des Lehrplanes sind die höheren Mittelschulen nicht einheitlich organisiert, so daß ein Übertritt von der einen in die andere Schule nicht ohneweiters möglich ist. Der Unterricht erstreckt sich auf die in der obigen Übersicht angeführten Fächer; durch eingehende Behandlung der grundlegenden Fächer wird ein solides Fundament für den Unterricht in der eigentlichen Forstwissenschaft und ihren Hilfsfächern geschaffen; der Demonstrations- und Übungsunterricht erfreut sich besonderer Pflege; an einigen Schulen wird auch — allerdings in dürftigem Maße und auf Kosten der anderen Fächer — Religion, Geographie, Geschichte und Sprachunterricht betrieben. Das Studium dauert an den meisten höheren Mittelschulen drei Jahre. Die Examina bestehen in Semestralprüfungen und in einem Abgangsexamen zum Schlusse des Studiums; letzteres setzt sich zusammen aus mehreren schriftlichen Klausurprüfungen und einem mündlichen, kommissionellen Examen (in Reichstadt auch aus einer praktischen Prüfung im Walde). Die Absolventen genießen das Einjährig-Freiwilligenrecht, wie an Obergymnasien. Sie haben das Recht, nach dreijähriger praktischer Verwendung die höhere Staatsprüfung für Forstwirte abzulegen, und werden insbesondere im Forstverwaltungsdienst größerer Privatgüterverwaltungen angestellt, wo sie auch die leitenden Stellungen erreichen. Einige von den höheren forstlichen Mittelschulen sind mit einem Studentenheime verbunden, bei den anderen leben die Studierenden extern.

Die forstliche Abteilung an der k. k. Hochschule für Bodenkultur ist nach dem Grundsatze der Lehr- und Lernfreiheit organisiert und gibt Gelegenheit zur höchsten wissenschaftlichen Ausbildung auf dem Gebiete der Forstwirtschaft. Von den ordentlichen Hörern wird Gymnasial- oder Realschulmaturität verlangt. Außerordentliche Hörer sollen mindestens 18 Jahre alt sein und den Nachweis liefern, daß sie hochschulmäßigen Vorträgen zu folgen im stande sind; in Wirklichkeit aber sind die außerordentlichen Hörer ein sehr ungleichartiges Material. Das Studium dauerte früher drei Jahre; die Erweiterung der Studiendauer auf vier Jahre — schon seit langem angestrebt — ist im Jahre 1905 eingetreten. Es bestehen folgende Prüfungen: 1. Fortgangsprüfungen (Kolloquien), die vom Dozenten nach Abschluß der Vorträge aus dem betreffenden Fache abgehalten werden, 2. drei theoretische Staatsprüfungen (allgemeine, Produktionsfach-, Betriebsfachprüfung), 3. Diplomsprüfungen. Auf Grund besonderer Prüfungen ist seit 1905 die Erlangung des Doktorgrades den ordentlichen Hörern der Hochschule für Bodenkultur ermöglicht. Auch werden Befähigungsprüfungen zur Erlangung forstlicher Lehrstellen an Mittelschulen und von Lehrerstellen an niederen Forstschulen abgehalten. Die ordentlichen Hörer finden nach gut abgelegten Staats-, bezw. Diplomsprüfungen insbe-

sondere im höheren Staatsforstdienste Unterkommen; die Staatsverwaltung beansprucht eine beträchtliche Zahl höher gebildeter Forstbeamten, teils zur Administration des staatlichen Forst- und Domänenbesitzes, teils als Forsttechniker bei der politischen Verwaltung, teils bei der Wildbachverbauung und anderen Zweigen (agrarischen Operationen); nach mindestens zweijähriger Dienstleistung unterziehen sich die Staatsforstbeamten der zur definitiven Anstellung unerläßlichen Prüfung für den technischen Staatsforstdienst im Ackerbauministerium. Zu dieser Prüfung werden nur Absolventen der k. k. Hochschule für Bodenkultur zugelassen. Ein Teil der Hochschulabsolventen wird auch bei privaten Forstverwaltungen angestellt; manche widmen sich der wissenschaftlichen Karriere.

Die k. k. Hochschule für Bodenkultur untersteht dem k. k. Unterrichtsministerium, das sich in wichtigeren Verfügungen mit dem k. k. Ackerbauministerium verständigt. Gegenüber allen übrigen forstlichen Lehranstalten geht die staatliche Aufsicht vom k. k. Ackerbauministerium aus.

Einer Erklärung bedarf noch die Einrichtung der forstlichen Staatsprüfungen in Österreich. Sie heißen Staatsprüfungen, weil sie von der Regierung ausgehen, und bestehen in der niederen Prüfung (für den Forstschutz- und technischen Hilfsdienst im Staats- und Privatforstdienste) und in der höheren Prüfung (für Forstwirte des Privatdienstes). Die niedere Prüfung setzt die Absolvierung der Volksschule und einer dreijährigen Forstpraxis voraus, wobei den Absolventen niederer Forstschulen der einjährige Kurs angerechnet wird; die Staatsforstverwaltung und manche private Güterverwaltung verlangt von den Anwärtern für den Forstschutz- und technischen Hilfsdienst die Ablegung der niederen Prüfung, die jedoch keineswegs eine gesetzliche Voraussetzung zur Ausübung des Forstschutzdienstes überhaupt bildet. Die höhere Prüfung findet am Sitze der politischen Landesbehörde statt und bildet eine gesetzliche Voraussetzung zur selbständigen Wirtschaftsführung in Privatforsten von gewisser Größe; zugelassen werden Absolventen *a*) der Hochschule für Bodenkultur, *b*) der höheren Forstlehranstalten und *c* von Obergymnasien und Oberrealschulen (als Autodidakten), und zwar nach zwei-, bezw. drei-, bezw. fünfjähriger Praxis.

Zum Schlusse noch eine Bemerkung: Die in Laienkreisen verbreitete Meinung, daß das forstliche Studium verhältnismäßig leicht und der forstliche Beruf einfach sei, ist irrig; das forstliche Studium erfordert gute Anlagen und sehr viel Fleiß, der Beruf Intelligenz, Vorliebe, Ausdauer und den Verzicht auf manche Bequemlichkeit.

Reichstadt (Böhmen).

Stefan Schmid.

Fortbildung der Lehrer. Um idealen Sinn, Arbeitslust und Frische zu bewahren, um tüchtig zu werden, muß der Leherer an seiner Fortbildung stetig weiter arbeiten. Unterläßt er es, dann wird er rückständig und zum „alten Eisen“ gezählt. Fortbildung ist der beste Talisman gegen jenen Eigendünkel, der hie und da sich unliebsam bemerkbar macht, wenn der Lehrer als Machthaber seine kleinen Untergebenen drillt. Fortbildung ist das beste Schutzmittel gegen jene Pedanterie, die nur die Form schätzt und den Inhalt unbeachtet läßt.

Die wissenschaftliche und praktische Fortbildung des Lehrers wird durch Fachzeitschriften, Bibliotheken, Konferenzen, Vereine, Fortbildungskurse gefördert.

Fachzeitschriften sind von großer Bedeutung, wenn sie die Wechselwirkung zwischen der Theorie und Praxis der Erziehung und des Unterrichts ihr Augenmerk zuwenden, nicht in der Studierstube Erdachtes, sondern auf dem grünenden Feld der Schule Gereiftes bieten, politische Extreme und Parteihader vermeiden. Erwähnung verdienen folgende Fachzeitschriften: Neue Bahnen, Leipzig; Österreichischer Schulbote, Wien; Zeitschrift für das Österreichische Volksschulwesen, Wien; Periodische Blätter, Tetschen a. E.; Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik, Wien; Österr.-ung. Revue, Monatsschrift für die gesamten Kulturinteressen, Wien; Mitteilungen der Geographischen Gesellschaft in Wien, Wien; Österreichische botanische Zeitschrift. Wien; Monatsschrift für Gesundheitspflege, Wien; Land- und forstwirtschaftliche Unterrichts-Zei-

tung, Wien; Österr. Monatsschrift für den Orient, Wien; Zeitschrift für Österreichische Volkskunde, Wien; Die Deutsche Schule, Leipzig; Mitteilungen der Gesellschaft für Deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Berlin; Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie, Berlin; Kunstwart, München; Naturwissenschaftliche Rundschau, Braunschweig; Zoologisches Zentralblatt, Leipzig; Botanisches Zentralblatt, Kassel.

Zweifellos bieten die Zeitschriften die neuen Erscheinungen und Fortschritte auf den Gebieten der verschiedenen Wissenschaften und ergänzen so das Bücherstudium. Wohl kommt jedoch in Betracht, daß es nicht genügt, mit der Lektüre der Zeitschriften allein sich zufrieden zu geben. Bücher, die ein ernstes Nachdenken fordern, sollen die tägliche Kost bilden, Zeitschriften sollen als Beigabe für die Feierstunden gelten. „Es taugt nicht, daß man alle Tage feiert."

Allgemein gilt, daß die wissenschaftliche Fortbildung mit der Berufstätigkeit des Lehrers (der Lehrerin) in irgend einer Beziehung stehe. Einseitige Studien, die der unterrichtlichen und erziehlichen Tätigkeit in keiner Weise förderlich sind, lenken ab und verfehlen den Zweck. Daß der eine für dieses, der andere für jenes Fach ein regeres Interesse besitzt, liegt nahe; sehe jeder, wie ers treibe, übersehe jedoch nicht, daß er in allen Fächern im laufenden sich erhalte!

Es kommt nur auf eine zweckmäßige Auswahl und auf eine richtige Zeitverteilung an; einen Teil der Arbeitszeit widme man der Lektüre in allen in Betracht kommenden Wissensgebieten, den anderen Teil verwende man zum Studium auf speziellen Gebieten. Geeignete Werke liefern die Lehrerbibliotheken, außerdem bietet sich gewiß Gelegenheit, gute Werke sich selbst anzuschaffen. Mit der nötigen Umsicht kann man auch mit geringen Mitteln nach und nach zu einer guten Bibliothek gelangen. Die jüngeren Lehrer (Lehrerinnen) mögen sich vor Übereilung, insbesondere vor Kolporteuren in acht nehmen, die ihnen oft wertlose Bücher aufschwatzen und sie zum Schuldenmachen verleiten.

Der gegenseitige Austausch der Erfahrungen auf dem Gebiete der Schule in Konferenzen ist für die Fortbildung des Lehrers (der Lehrerin) und für die Hebung des Schulwesens wichtiger als Verordnungen und Verfügungen, bei denen jede persönliche Einwirkung völlig zurücktritt. „Wo strebsame Männer in Vereinen zusammentreten und geistiger Weise miteinander verkehren, um sich durch gegenseitige Mitteilungen ihrer Erfahrungen und Ansichten, durch Austausch der Gedanken und Erlebnisse in der Fortbildung, im Ringen nach Wahrheit zu unterstützen, da wird die Sache schärfer abgewogen und gewiß mehr geleistet, als wo ein einzelner auf sich und seine Verhältnisse allein beschränkt verbleibt." Wer vor der Konferenz deren Gegenstände durchdachte, in der Konferenz den Beratungen mit Aufmerksamkeit folgt und sich freimütig an den Besprechungen beteiligt, wer nach der Konferenz das Gehörte weiter überlegt, der wird die Überzeugung gewinnen, daß Konferenzen ein wichtiges Mittel der Fortbildung sind.

Wenn auch Konferenzen nicht immer unmittelbaren Gewinn bringen, haben sie doch im allgemeinen jederzeit das Gute, daß sie den Lehrer (die Lehrerin) in die Gemeinschaft der Kollegen und Kolleginnen führen, wo eine Aussprache möglich ist über die Leiden und Freuden des Berufes. Die Konferenzen regen an, dieser und jener Frage näher zu treten und über sie gründlich nachzudenken.

Gemeinschaft mit den Berufsgenossen ist jederzeit ein Mittel zur inneren Bereicherung.

Vorauszusetzen ist, daß der Leiter der Konferenz es versteht, in das volle Schulleben hineinzugreifen und die Mitglieder der Konferenz in reger Tätigkeit zu erhalten. Je reger deren Beteiligung ist, je mehr Vertrauen sie dem Vorsitzenden entgegenbringen, je mehr sie über die zu verhandelnden Gegenstände vor der Konferenz nachdenken, desto größer sind die Vorteile, die sich aus den Beratungen ergeben.

Empfehlenswert scheint es, so wenig als möglich referieren zu lassen, um für die Diskussion die erforderliche Kraft und Zeit zu erhalten. Durch breitspurige Referate über einzelne minder wichtige Gegenstände werden die Teilnehmer ermüdet und die Diskussion führt nicht zu dem erwünschten Ziel. Sie hängt ganz besonders

davon ab, ob die Mitglieder der Konferenz gewillt sind, das ihre zur Belebung der Debatten beizutragen, aber auch davon, ob der Vorsitzende die Fähigkeit besitzt, durch eingestreute Fragen, Bedenken, durch Aufdeckung unbehobener Widersprüche, durch Eingreifen im richtigen Zeitpunkt und am rechten Ort die Beratung in lebhaftem Gang zu erhalten und etwa verletzende persönliche Bemerkungen und Gegenbemerkungen auszugleichen.

Schon die monatlichen Lokalkonferenzen können in allen diesen Richtungen von namhaften Erfolgen begleitet sein, wenn sie in der rechten Weise abgehalten werden. Auch die Bezirkslehrerkonferenzen können wesentlich zur Förderung des Schulwesens und der Lehrerschaft beitragen.

Große Bedeutung wird seitens der Lehrerschaft den Landeslehrerkonferenzen beigelegt, die nach je sechs Jahren von Abgeordneten der Bezirkskonferenzen unter dem Vorsitz eines Landesschulinspektors stattfinden und in denen auch die Mittel zur Regelung der Rechtsverhältnisse des Lehrstandes in Beratung gezogen werden.

Neben vereinzelten amtlichen und halbamtlichen Lehrerkonferenzen entstanden zu Ende des 18. Jahrhunderts die ersten freien Lehrervereine. Daniel Schürmann gründete 1794 in Remscheid den ersten Lehrerverein; auch aus dem Königreich Sachsen wird von freien Lehrervereinen berichtet. Der im Jahre 1798 gegründete Verein der Landschullehrer in der Lausitz hatte den Zweck, die lückenhafte Bildung seiner Mitglieder auszufüllen und sie über ihre Aufgaben zu belehren. Die Halberstädter Konferenz unterhielt sich über die Arbeit in der Schule und feierte 1789 das Gründungsfest „mit anständiger Feierlichkeit, doch ohne alles Geräusch“. In Österreich gab es zu Anfang des 19. Jahrhunderts hie und da Lesegesellschaften und Lehrervereinigungen, in denen ihre Erfahrungen gegenseitig mitgeteilt wurden.

Gegenwärtig steht das Vereinswesen in der Lehrerschaft auf einer hohen Stufe der Organisation. Die Schulbehörden erkennen es an, daß gut geleitete Vereine einen erfolgreichen Einfluß auf säumige oder rückständige Glieder des Lehrstands ausüben.

So äußerte sich z. B. Regierungs- und Schulrat Böckler (Eberswalde 1888) in folgender Weise: „Wir freuen uns der Arbeit an der Fortbildung unserer Lehrer, mag sie in amtlichen oder in freien Konferenzen erfolgen, sie kommt unserer Jugend und unserem Volke zu gute; wir wünschen, daß die Arbeiten, die hier geschehen, gereichen mögen Ihnen zur Anfrischung in Ihrer Berufsarbeit. Hieran knüpfe ich eine persönliche Bitte. So oft ein Lehrer Schiffbruch gelitten hat, und derartige Glieder aus dem Lehrstand ausgeschieden sind, habe ich stets gefragt: Wie stand derselbe zu seinen Kollegen? Nahm er teil an den freien Vereinsarbeiten? Immer habe ich gefunden, daß es ein Symptom des angehenden amtlichen Bankrotts ist, wenn ein Lehrer nicht teilnimmt an den Vereinigungen seiner Kollegen; gewöhnlich verkehrte er mit zweifelhaften Charakteren, mit denen ein Lehrer nicht verkehren sollte. Darum bitte ich Sie, helfen Sie uns, solche Leute zu bewahren vor dem Bankrott, ziehen Sie dieselben zu sich heran, nehmen Sie sich ihrer an und reden Sie ihnen ins Gewissen. Ein Lehrer muß mit den Kollegen verkehren, nicht nur Anregung, sondern auch Erholung suchen!“

Aus diesen Worten ergibt sich unter anderem, worauf wahre Vereinstätigkeit gerichtet sein soll.

Die Fortbildungskurse, die teils von den Schulbehörden, teils von der Lehrerschaft veranstaltet werden, verfolgen den Zweck, die Teilnehmer für die Ablegung höherer Prüfungen vorzubereiten; insbesondere gilt dies von den in Österreich seit 1886 eingerichteten Bürgerschullehrkursen.

In neuerer Zeit finden die Ferial-Hochschulkurse, die während der Sommerferien abgehalten werden, immer mehr Anklang. Insbesondere sei hier auf die Ferienkurse hingewiesen, die alljährlich an den Universitäten in Jena, Greifswald, Breslau, Würzburg, München, Kiel, Gießen und an vielen anderen Orten abgehalten werden. Die Verzeichnisse der Vorlesungen und die sonstigen Bedingungen werden alljährlich in der pädagogischen Presse rechtzeitig verlautbart. Außerdem seien noch die französischen Ferienkurse in Genf, Lausanne, Paris, Boulogne, Grenoble, Nancy erwähnt, die alljährlich in den Monaten Juli und August stattfinden.

Schließlich möge noch mit einigen Worten zweier trefflicher Fortbildungsmittel gedacht werden. Man versäume keine

Gelegenheit, Kollegen bei ihrem Unterricht zu beobachten und sich selbst von ihnen beobachten zu lassen. (Wechselseitiges Hospitieren, siehe „Hospitieren"). Diese Forderung bedarf keiner weiteren Begründung, denn jeder weiß, daß er durch Anschauung von seinem Amtsgenossen lernen kann und soll. Die zweite unerläßliche Forderung lautet: Bereite dich stets gründlich für den Unterricht vor und verabsäume auch die Nachbereitung nach dem Unterricht nicht!

Weder der junge noch der ältere Lehrer kann der Vorbereitung für den Unterricht entbehren, soll die Unterrichtszeit richtig ausgenützt und der Unterrichtsstoff in der rechten Weise vermittelt werden.

In vielen Fällen genügt es, den Unterrichtsstoff denkend derart durchzuarbeiten, daß er Inhalt und Form völlig beherrscht, ohne die ganze Lektion schriftlich auszuarbeiten. Das Docendo discimus ist bekannt. Erst beim Unterrichten kommen die toten Punkte zum Vorschein. Nach dem Unterricht wird sich deshalb immer die Frage ergeben: Warum ging es an dieser oder jener Stelle nicht recht vorwärts? Wie mußt du dieses oder jenes ein nächstes Mal geschickter anfassen? Das kleinste Haar wirft seinen Schatten.

Linz. *Wilh. Zenz.*

Fortbildung der Lehrer moderner Sprachen. Nach Ablegung der Lehramtsprüfung tritt der Neuphilologe, wenn er nicht Studien halber das Ausland aufsucht, gewöhnlich in das praktische Lehramt ein. Er macht das Probejahr durch oder er wird, besonders in Zeiten des Lehrermangels, als Supplent mitten in die Lehrarbeit versetzt. Die erste Zeit seiner nunmehrigen Stellung wird vorzüglich von pädagogisch-didaktischen Studien und Beobachtungen ausgefüllt sein, wobei ihm außer den Anweisungen und Belehrungen seiner Vorgesetzten und Kollegen besonders folgende Werke und Schriften zweckdienlich sein werden: Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich im Anschlusse an einen Normallehrplan, Wien 1899; Dr. W. Münch und Dr. Friedr. Glauning, Didaktik und Methodik des französischen und englischen Unterrichts, München 1895; Ohlert, Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung, Hannover 1893; Dr. W. Münch, Zur Förderung des französischen Sprachunterrichts, Heilbronn 1883; Waetzoldt St., Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts, Berlin 1892. Bibliographische Hilfsmittel stehen ihm zu Gebote in O. Wendt, Enzyklopädie des französischen Unterrichts 1893 und desselben Enzyklopädie des englischen Unterrichts, Hannover 1895; Breymann, Neusprachliche Reformliteratur von 1876 bis 1899, Leipzig 1895 und 1900. Aufschluß über das französische und englische Schulwesen geben B. Heinzig, Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichtswesens vom Beginne der Revolution bis zur Begründung der Université de France, Plauen i. V. 1876; Karl Breul, Die Organisation des höheren Unterrichts in Großbritannien, München 1897; Ph. Aronstein, Die Entwicklung der höheren Knabenschulen in England, Marburg 1897, ferner die Wychgramsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen.

Hat der Neuphilologe einen ernsten Blick in die Schulpraxis geworfen, dann ist der eigentliche und beste Zeitpunkt für eine Auslandsreise gekommen, um sich insbesondere im praktischen Gebrauche der Fremdsprachen vollends auszubilden. Eine sichere Gewähr der Beherrschung einer modernen Fremdsprache bildet fast einzig und allein ein längerer, gut ausgenützter Aufenthalt im Ausland (für je eine Sprache mindestens 6 Monate). Deshalb haben die Regierungen aller Länder, denen die praktische Ausbildung der Neuphilologen am Herzen liegt, kleinere oder größere Beträge für Studienreisen und Studienaufenthalte im Ausland in ihr Budget eingestellt. Eine Zusammenstellung der in Österreich und Deutschland zugänglichen Auslandsstipendien findet sich in den „Neueren Sprachen" IX., S. 498. Auch an Anleitungen zur richtigen Ausnützung und Verwendung solcher Auslandsaufenthalte fehlt es nicht. Als solche seien erwähnt:

Th. Rossmann, Ein Studienaufenthalt in Paris, Marburg 1900; Dr. E. Koschwitz, Anleitung zum Studium der französischen Philologie für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen, Marburg 1900, S. 37 ff., wo weitere bibliographische Angaben zu finden sind; L. Kellner, Ein Jahr in England, Stuttgart 1900; Ad. Reusch, Ein Studienaufenthalt in England, Marburg

1902; Langenscheidts Notwörterbücher der französischen und englischen Sprache, je der III. Teil, Berlin. Wie lange dieser Aufenthalt im Ausland zu dauern habe, wie er einzurichten sei, damit er möglichst fruchtbar werde, wann er stattfinden solle etc., alle diese Fragen bilden seit Jahren den Gegenstand eifriger und umfassender Debatten in Zeitschriften, in Monographien (s. Koschwitz a. a. O., S. 46) und auf Neuphilologentagen (s. Verhandlungen des 10. allgemeinen Neuphilologentages zu Breslau, Hannover 1903, S. 65). Während in Deutschland diese Fragen derzeit noch nicht zu einem endgültigen, befriedigenden Ergebnisse gelangt sind, hat die österreichische Regierung sie vorläufig in der Weise gelöst, daß auf Grund einer Anregung des Prof. A. Seeger in Wien (s. Zeitschr. für das Realschulwesen Jahrg. XXVI. 1902) sowohl in Paris als in London eine Einrichtung getroffen wurde, nach welcher die Stipendiaten einem Mentor überwiesen werden, der ihnen während ihres Aufenthalts mit Rat und Tat zur Seite steht und ihnen alle zweckdienlichen Mittel für ihre praktische Ausbildung verschafft. Dazu gehören insbesondere passende Pension und Gesellschaft, Gelegenheit zu Hör- und Sprechübungen, zum Hospitieren in Schulen etc. Der nun wissenschaftlich und praktisch gleich gründlich ausgebildete junge Lehrer wird, wenn er in die Schule seiner Heimat zurückkehrt, kein bloßer Sprachmeister, sondern ein wirklicher Bildner der Jugend sein, der sein Fach mit Verständnis, Begeisterung und praktischem Geschick vertreten wird.

Nicht weniger wichtig als für den jungen ist aber die Fortbildung für den älteren, seit einer Reihe von Jahren im Schuldienste tätigen Lehrer der modernen Sprachen. Schon der in stetem Flusse befindliche Sprachschatz der lebenden Sprachen, die mit jedem Jahre wachsende Literatur der zwei bedeutenden modernen Kulturvölker, der Franzosen und Engländer, die Fortschritte der Wissenschaft und die Verbesserung der Lehrmethode stellen an ihn die Forderung ununterbrochener Fortbildung durch Lektüre der wichtigsten wissenschaftlichen und literarischen Erscheinungen, besonders der Fachzeitschriften.

Wer sich über die neueste Literatur Frankreichs, sowie seine politische und soziale Entwicklung unterrichten will, der abonniere die Annales politiques et littéraires oder das M. Mayrsche Jahrbuch der französischen Literatur; über die neueste englische Literatur orientiert in deutscher Sprache das Beiblatt der Anglia, in englischer Sprache das Athenäum, über Politik und Gesellschaft etwa The Spektator oder The Pall Mall Magazine.

Soll der Schulunterricht nicht leiden, will der Lehrer selbst sich frisch erhalten, so wird er auf seine wissenschaftliche und praktische Fortbildung stets gleicherweise bedacht sein. Freilich sind Gelegenheit und Mittel wissenschaftlicher Fortbildung zumeist leichter und bequemer zu haben als jene der praktischen, weshalb wir besonders letztere ins Auge fassen.

Wünschenswert wäre es, wenn dem Neuphilologen etwa alle fünf Jahre Gelegenheit geboten würde, seine praktischen Kenntnisse im Ausland durch einen mehrwöchigen Aufenthalt aufzufrischen. (Vgl. Neuere Sprachen III., S. 580.) Wenn dies auch noch für lange Zeit ein frommer Wunsch bleiben dürfte, so hat doch die unabweisbare Notwendigkeit schon Formen gezeitigt, die wenigstens teilweise den erwähnten Bedürfnissen der neuphilologischen Lehrerschaft entgegenkommen. Hiezu gehören vor allem die sogenannten Ferialkurse, welche, soweit sie die Neuphilologen betreffen, den Zweck haben, nicht nur deren wissenschaftliche Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen und über die Fortschritte der Fachwissenschaft zu orientieren, sondern auch die praktischen Kenntnisse, insbesondere die Sprechfertigkeit, zu fördern und zu vervollkommnen. Die Ferialkurse kommen diesen Zwecken ungleich nach, je nachdem sie auf deutschem oder ausländischem Boden abgehalten werden. Solche Ferialkurse bestehen in Deutschland in Jena, Berlin, Göttingen, Greifswald, Königsberg u. a.; auf französischem Boden sind solche in Genf, Lausanne, Neuchâtel, Paris, Nancy, Grenoble, Besançon und Dijon, in England kommen für diesen Zweck insbesondere die Summer-Meetings der University Extension in Oxford und Cambridge in Betracht. Prospekte über die Einrichtung, Ort, Zeit und Kosten der Ferialkurse sind durch deren Leitungen leicht erhältlich; Berichte über Ferialkurse finden sich in fast allen Fachzeitschriften. Die Ferialkurse haben den

Nachteil, daß sie für die Besucher nicht allein mit ziemlichen Geldopfern, sondern überdies mit dem Opfer eines Teiles der für die Erholung so notwendigen Ferialzeit verbunden sind. Dieser Umstand sowie die Tatsache, daß hinsichtlich der praktischen Sprachfertigkeit die kurze Dauer dieser Kurse keine nachhaltigen Erfolge erzielen läßt, hat einer anderen Form von praktischen Sprechübungen zum Entstehen verholfen, den sogenannten Dauerkursen, wie sie in Wien, Berlin und Frankfurt a. M. eingerichtet wurden. Durch sie wird den Lehrern der modernen Sprachen Gelegenheit geboten, das ganze Jahr hindurch wöchentlich mehrere Stunden sich unter Leitung gebildeter Nationaler in der Handhabung der modernen Fremdsprachen zu üben.

In Wien bestehen solche Kurse seit 1899 (s. österreichische Mittelschule XIV. Jahrg., S. 119), in Frankfurt seit 1901 (s. Zeitschr. für französischen und englischen Unterricht I, S. 87, ,305, 357). Wem es versagt ist, die eine oder die andere der genannten Gelegenheiten zu benützen, sich im praktischen Gebrauche der Fremdsprachen zu üben, der unterlasse es nicht, durch zeitweiliges Studium phonetischer Schriften die Aussprache zu korrigieren, Konversationsbücher durchzunehmen und Übersetzungsübungen anzustellen, um Sicherheit und Korrektheit in Wort und Schrift zu bewahren. An Behelfen für solche Repetitionen seien erwähnt:*) *a*) für französische Phonetik: P. Passy, Sons du français, 4. Ausg., Paris 1895; Zünd-Burguet, La phonétique expérimentale, appliquée à l'enseignement des langues vivantes, Paris 1898; E. Koschwitz, Parlers Parisiens, 2. Ausg., Paris 1896; *b*) für englische Phonetik: Sweet, A. Primer of Phonetics, Oxford 1890; Viëtor, Elemente der Phonetik des Deutschen, Französischen und Engl. etc. Leipzig 1904; O. Jespersen, Lehrbuch der Phonetik, Leipzig und Berlin 1904 (besonders empfehlenswert) und desselben The Articulation of Speech Sounds, Marburg; *c*) als französische Konversationsbücher: G. Stier, Causeries françaises, Cöthen 1902; Coursier, Handbuch der französischen und deutschen Konversationssprache 27. Aufl., Stuttgart 1897; Franke, Phrases de tous les jours, Oppeln; Ploetz, Voyage à Paris (daneben auch das Vocabulaire systématique von demselben; Kron, Le petit Parisien, Karlsruhe 1897. *d*) Als englische Konversationsbücher: F. Rentsch, Talks about English Life. Schindler, Echo of Spoken English, 2 Teile, Leipzig 1891 und 1893; Ploetz, English Vocabulary, Berlin; Waddy, The English Echo, Leipzig 1890. *e*) Für deutsch-französische Übersetzungsübungen: A. Weil, Schwierige Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische, 4. Aufl., Berlin 1890 mit Schlüssel; Körting, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische, Paderborn 1888; Plattner, Französische Stilschule, Karlsruhe 1891. *f*) Für deutsch-englische Übersetzungsübungen: Asher, Die Fehler der Deutschen, 3 Bände, Dresden; Cowley, Ausgewählte Übungen von hervorragenden modernen Autoren zum Übersetzen ins Englische, Wien 1891; Hangen, Englische Übungsbibliothek zur Benützung an höheren Lehranstalten, sowie zum Privatstudium, Dresden, 20 Bändchen; Herzig, Aufgaben zum Übersetzen ins Englische, 14. Aufl. von Boyle, Leipzig. *g*) Für französischen Briefstil: Traut, Französische Aufsatz- und Briefschule Bernburg; Noël, Nouveau manuel épistolaire, Wien; Kron, Guide épistolaire, Karlsruhe 1903. *h*) Für englischen Briefstil: Ritter, Anleitung zur Abfassung von englischen Briefen; Kron, English Letter-Writes. *i*) Für französische Aufsätze: Mensch, Französische Musteraufsätze, Berlin. Noiré, Aufgaben zur französischen Stilübung. Mainz. *k*) Für englische Aufsätze: Beckmann, Anleitung zu englischen Arbeiten. Für Schule und Privatstudium, Altona; Boyle, Guide to English Composition, Wiesbaden 1875.

Dem Neuphilologen stehen aber noch weitere Mittel der wissenschaftlichen und praktischen Fortbildung zu Gebote. Hiezu gehören die vielen neuphilologischen Vereine, die neben der Wahrung der Standesinteressen wissenschaftliche und sprachlich-praktische Ziele verfolgen, ferner

*) Ausführliche bibliographische Nachweisungen in den Enzyklopädien von Körting, Wendt und Storm.

der von Dr. M. Hartmann in Leipzig gegründete internationale Lehrer- und Schülerbriefwechsel, sowie die von demselben eingerichteten Schülerrezitationen, welche Gelegenheit geben, schriftlich und mündlich mit Nationalen in Berührung zu treten. Ähnliches wie mit dem internationalen Lehrer-Briefwechsel wird durch Vermittlung des Lombardschen Bureau de Correspondance internationale in Paris erreicht. Endlich sei der wichtigen Institution der Neuphilologentage gedacht, die alle zwei Jahre in Universitätsstädten Deutschlands oder Österreichs abgehalten werden und die auf ihrem Programm stets Vorträge wissenschaftlichen oder methodologischen Inhaltes haben. Bisher wurden elf solcher Tage abgehalten. Die über die Neuphilologentage erscheinenden genauen Berichte sind in den jeweilig von C. Meyer in Hannover herausgegebenen „Verhandlungen" enthalten.

Die Neuphilologentage wurden vom Deutschen Neuphilologenverbande ins Leben gerufen, der im Jahre 1904 1551 Mitglieder zählte und 17 neuphilologische Vereinigungen und 5 Provinzial- und Landesverbände umfaßte. Der pädagogischen Weiterbildung der neusprachlichen Lehrer dient außer der Lektüre der einschlägigen Fachzeitschriften (besonders zu erwähnen das Archiv der neueren Sprachen und Zeitschr. für französische und englische Sprache) auch das Hospitieren von in- und ausländischen Schulen und der persönliche Gedankenaustausch mit Lehrern jeder Richtung. Mit Nutzen wird jeder Neuphilologe M. Hartmanns Reiseeindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich, Leipzig 1897 und als Ergänzung dazu H. Klinghardt, Der deutsche Lehrer in Frankreich und seine Aufnahme, Päd. Archiv XL Nr. 9 lesen.

Wien. *Al. Seeger.*

Fortbildungsschulen. Unter Fortbildungsschulen im Rahmen der Volksschulgesetzgebung versteht man schulgemäß eingerichtete Lehrkurse, welche von Schülern, die die allgemeine Volksschule absolviert haben, bis zu einer gewissen Altersgrenze besucht werden.

Die Notwendigkeit, derartige Lehrkurse einzurichten, ergibt sich aus den Umständen, daß viele minderbefähigte oder im Schulbesuche nachlässige Schüler der allgemeinen Volksschule das vorgeschriebene Lehrziel nicht erreichen und daß in der allgemeinen Volksschule die Bedürfnisse des praktischen Lebens und jene Kenntnisse, welche dem zukünftigen Staatsbürger notwendig sind, nicht entsprechend berücksichtigt werden können, zumal da auch für die Erfassung derselben den Schülern die notwendige geistige Reife fehlt. Endlich ist gerade im nachschulpflichtigen Alter die Jugend mannigfachen geistigen und sittlichen Gefährdungen ausgesetzt.

Die Fortbildungsschulen tauchen unter dem Namen „Sonntagsschulen" unmittelbar nach der Reformation auf, und zwar zuerst 1569 in einem Erlasse des Bischofs von Samland. Auch in Holland findet man bereits im 16. Jahrhundert derartige Kurse, in Deutschland wurde deren Einrichtung besonders durch Spener gefördert (s. d.). In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erfolgte die Einführung in einzelnen Staaten Deutschlands auf Grund behördlicher Verfügungen, so 1739 in Württemberg, 1756 in Baden und 1771 in Bayern, wo wöchentlich einmal, und zwar „auf bestimmte kurze Zeit" Sonntags, Christenlehre, ferner Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen zu erteilen war. Seit 1803 wurden derartige Kurse in allen Pfarrorten Bayerns obligatorisch errichtet und es waren Freisprechung und Bewilligung zur Verheiratung vom erfolgreichen Besuche derselben abhängig gemacht.

In Österreich verfügte die „Politische Schulverfassung" die Einführung der Sonntagsschule auch für die weibliche Jugend bis zum 15. Lebensjahre (resp. bei Lehrlingen bis zur Beendigung der Lehrzeit). Doch war der Schulbesuch mangelhaft, das Stundenausmaß (2 Stunden in der Woche) gering. Erst am 11. November 1854 wurde das wöchentliche Stundenausmaß auf drei Stunden erhöht und der Zeichenunterricht eingeführt. An Hauptschulen konnten Fortbildungskurse mit 3 bis 4 Klassen errichtet werden. Auf die praktische Seite des Unterrichts, auf die Ausbildung zu werktätiger Religiosität und guten Sitten sollte das Hauptgewicht gelegt werden.

Um dieselbe Zeit wurde auch der Fort-

bildungsunterricht in Bayern geregelt (7jährige Schulpflicht, obligatorischer Fortbildungsunterricht bis zum 16. Lebensjahre, Entlassungsprüfung). In Sachsen bestehen Sonntagsschulen seit 1820, obligatorischer Fortbildungsunterricht seit dem 26. April 1873. Sachsen weist außerdem zahlreiche Fachschulen für einzelne Gewerbe auf. In Preußen wurde der Fortbildungsunterricht mit M.-E. vom 14. Jänner 1884 allgemein und obligatorisch eingeführt (Novelle zur Gewerbeordnung). Es zählt gegen 2000 Anstalten mit 150.000 Schülern. Ähnlich liegen die Verhältnisse in den anderen kleinen Staaten. In Mecklenburg-Strelitz, Reuß, Hamburg etc. ist die gesetzliche Regelung der Fortbildungsschulen noch nicht erfolgt.

In Österreich können nach § 10 des R.-V.-G. mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des Ortes mit einzelnen Schulen spezielle Lehrkurse für die der Schulpflichtigkeit entwachsene Jugend, für Mädchen auch Kurse zum Zwecke allgemeiner Fortbildung eingerichtet werden. Die Landesgesetzgebung führte diese allgemein gehaltenen Verfügungen im Detail aus und es bestehen in den meisten Kronländern außer Mädchenfortbildungsschulen mit allgemeinem Charakter drei Kategorien von Kursen, und zwar: Vorbereitungskurse, welche den Volksschulunterricht nach Bedarf zu ergänzen haben; gewerbliche Fortbildungsschulen für männliche und für weibliche Lehrlinge, von deren erfolgreichem Besuch die Freisprechung abhängig gemacht wird; ferner spezielle Fachkurse für einzelne Gewerbe, die von den Genossenschaften (Gremien) erhalten werden. In den beiden zuletztgenannten ist die technische Richtung des betreffenden Gewerbes im Unterricht zu berücksichtigen.

Die Oberaufsicht über alle diese Anstalten führen die Landesschulbehörden, welche auch den allgemein gehaltenen ministeriellen Lehrplan für die einzelnen Schulen modifizierend feststellen, um ihn den praktischen Bedürfnissen anzupassen. Für einzelne Bezirke können auch eigene Gewerbeschulkommissionen eingerichtet werden, welche das Präliminare feststellen, Anträge auf Errichtung derartiger Kurse stellen und die Unterrichtserteilung und den Schulbesuch mit überwachen. Die Kosten werden von den Gewerbetreibenden (50 bis 60%), von den Kommunen (15 bis 20%), vom Landesfonds (10 bis 20%) und von den Handels- und Gewerbekammern (10 bis 15%) aufgebracht. Lokalitäten, Beleuchtung und Beheizung besorgen die Gemeinden. In ähnlicher Weise sind die Fortbildungsschulen in Deutschland organisiert und gegliedert.

Die innere Einrichtung der Fortbildungsschulen darf bei aller Beachtung der praktisch-technischen Seite und der fachlich-gewerblichen Anpassung an bestimmte Gewerbsrichtungen niemals den allgemeinen Bildungszweck aus dem Auge verlieren und kann nur so zur intellektuellen und sittlichen Hebung der Volksmassen beitragen. Dies ist einerseits in den größeren geistigen Anforderungen begründet, welche das öffentliche und Berufsleben an jeden einzelnen gegenwärtig stellt, anderseits in der Tatsache, daß die trägeren Elemente besonders in der Jugend einer tatkräftigen Anregung zur Weiterbildung bedürfen. Im Sinne der Selbstverwaltung und staatlichen Ordnung muß die Schule mitwirken, die Massen von den Schlagworten der Presse und Parteiführer tunlich unabhängig zu machen und die eigene, selbständige Urteilsfähigkeit zu wecken. Daher beachte der Fortbildungsunterricht die allgemein bildende Richtung. Diese muß bei der gegenwärtig nicht selten weitgehenden Teilung der Arbeit und der daraus resultierenden körperlichen und geistigen Einseitigkeit ein wirksames Gegengewicht bieten durch die Weckung allgemein menschlicher Interessen und damit auch die sittliche Lebensführung des Arbeiters auf ein höheres Niveau heben. Der Einblick in die historische Entwicklung der materiellen und staatlichen Faktoren soll beitragen, die Liebe zu Land und Herrscherhaus zu wecken. Dabei muß die knapp bemessene Unterrichtszeit sorgfältig ausgenützt werden, es ist wenig, aber dieses gründlich durchzunehmen.

Der spezifisch praktische Unterricht findet im Geiste des Schülermaterials einen willigen Boden, weil er an die Lebensinteressen des einzelnen unmittelbar angeknüpft werden kann. Er gehe daher immer von den individuellen Lebensverhältnissen der Schüler aus und leite sie in diesen zu höheren Gesichtspunkten hin. Dies kann

dadurch geschehen, daß die Arbeitsleistung und die Bedingungen dazu wissenschaftlich begründet werden (Materialienkunde, Elemente der mechanischen und chemischen Technologie) und an praktische Geschäftsfälle, so im Rechnen und in der einfachen Buchhaltung, sowie beim Geschäftsaufsatze angeknüpft wird. Neuerlich wurde in Wien der Versuch gemacht, Zöglinge von gleichen oder doch möglichst verwandten Gewerben in den einzelnen Klassen zu vereinigen, um so eine wirksamere Anknüpfung und der Praxis Rechnung tragende Durchführung des Unterrichtsstoffes zu ermöglichen. Dadurch wäre es möglich, den Beruf des Schülers zum konzentrierenden Mittelpunkte des Unterrichts zu machen, Wissen und Fertigkeit fänden durch den Unterricht ihre tiefere Begründung und könnten ihrerseits wieder anregend auf den Beruf zurückwirken. In kleineren Orten ist eine derartige Sonderung der Schüler nicht durchführbar, dagegen könnte hier die Anknüpfung an die naheliegenden heimatlichen Verhältnisse ins Auge gefaßt werden.

Die Unterrichtszeit muß gegenwärtig im allgemeinen als nicht ausreichend und nicht zweckmäßig angesetzt erscheinen. Sonntags sollte überhaupt kein Unterricht stattfinden und doch sind gegenwärtig die Stunden von 8 bis 12 Uhr Sonntag vormittags die günstigsten. Sehr ungünstig stellen sich die Verhältnisse für die Wochentage in der Zeit von 6 bis 8 oder 7 bis 9 Uhr abends. Die Schüler erscheinen gewöhnlich im Arbeitsgewand, ungewaschen, nicht selten unbeschuht und versuchen es, den rohen Ton der Werkstätte in die Schule zu übertragen, die allzugroße Müdigkeit äußert sich dann entweder in erhöhter Unruhe oder im Bedürfnis nach Schlaf. Von einer lebhaften geistigen Selbsttätigkeit der Schüler kann unter solchen Umständen kaum die Rede sein und über die Schwierigkeiten in der Handhabung der Disziplin könnte jeder erfahrene Gewerbeschullehrer manches erzählen. Sehr störend ist auch das überaus häufige Zuspätkommen der Schüler. In Wien hat man versucht, nachlässige und renitente Schüler dadurch zu strafen, daß sie bis zu sechs Monaten zum Nachlernen in ihrem Gewerbe verhalten werden, doch liegt dieses an sich gute Strafmittel dem Schüler allzuweit fern. Durch Einführung von Mahnschreiben an die Lehrherren, durch Verhängung größerer Ordnungsstrafen insbesondere bei Unterrichtsentziehung aus Gewinnsucht könnte der Schulbesuch noch bedeutend gebessert werden.

Um also in diesen Anstalten überhaupt etwas leisten zu können, müßte der erziehliche Einfluß des Lehrers ein erhöhter sein und in dieser Hinsicht ist es nicht praktisch, die Lehrgegenstände in den einzelnen Klassen zu vielen Lehrkräften anzuvertrauen. Unserer Meinung und Erfahrung nach braucht man in den gewerblichen Fortbildungsschulen keinen hochwissenschaftlichen Lehrer oder Spezialisten (gewisse Fächer natürlich ausgenommen), sondern es genügen hiefür mit den örtlichen und beruflichen Verhältnissen gut vertraute Lehrkräfte der Bürgerschule. Jeder Gewerbeschullehrer sollte verhalten sein, im Leben, in den Werkstätten, Magazinen, Kontoren, Verkehrstätten, beim Spediteur u. s. w., seine Studien zu machen, es sollten auch Fortbildungskurse für Lehrer eingerichtet werden, wie sie in Österreich so segensreich gewirkt haben, diese wären von anerkannten Fachleuten abzuhalten.

Eine gute Disziplin an der gewerblichen Fortbildungsschule für die männliche Jugend erzielt man dadurch, daß man die Schüler zwar energisch, aber dabei ruhig behandelt, daß man versucht, ihr Ehrgefühl zu wecken und ihnen ein lebhaftes Empfinden für das Beschämende jeder Strafe beizubringen und indem man sie ohne Unterlaß beschäftigt. Jede Pause, jede Stockung im Unterricht macht sich sofort als Störung bemerkbar. Auch darf sich der Lehrer an dem oft scheinbar rohen Ton und an dem oft harmlosen Übermut einzelner Zöglinge nicht stoßen und nicht alles mit „Roheit und Bosheit" bezeichnen und strafen, was oft nur Symptom eines lebhafteren Temperaments oder Nachhall des Werkstattlebens ist. Gelingt es dem Lehrer, die Rolle eines väterlichen Freundes und Beraters bei der gewerblichen Jugend zu erreichen, ohne sich etwas dabei zu vergeben, nimmt er hie und da Gelegenheit, auf die Mühen und Leiden der Lehrlinge wohlwollend einzugehen, so wird er zu seiner Freude entdecken, daß in den meisten derselben ein guter Kern steckt, und sich dann erst seines erziehlichen Erfolges freuen. An einzelnen Schulen hat man auch durch

Einführung von Jugendspielen, Turnkursen, Lehrlingsbibliotheken gute Erfolge erzielt. In Deutschland sind vielfach auch religiöse Übungen eingeführt.

Die Organisation der Fortbildungsschule dürfte sich, den örtlichen Verhältnissen entsprechend, so gestalten: In kleineren Orten allgemeine Fortbildungsschulen, im Zeichnen tunliche Anpassung an die einzelnen Gewerbe (ev. Teilung in Freihandzeichnen, geometrisches und Maschinenzeichnen); in größeren Orten neben derartigen allgemeinen Fortbildungsschulen auch gewerbliche Fachschulen.

In Wien bestehen außerdem zahlreiche Vorbereitungsklassen für solche Lehrlinge, welche das Deutsche nicht genügend beherrschen oder in den Lehrgegenständen der allgemeinen Volksschule mangelhaft unterrichtet sind. Nach erfolgreicher Absolvierung der Vorbereitungsklasse werden sie in die Fortbildungs- oder Fachschule aufgenommen.

Spezialkurse für landwirtschaftliche oder kommerzielle Ausbildung, oft auch als selbständige Anstalten mit 2 bis 3 Jahrgängen. Die Organisation dieser Anstalten entbehrt häufig einer wünschenswerten einheitlichen Grundlegung.

Spezialschulen für gewisse Kunstgewerbe (Werkmeisterschulen, Webe-, Klöppelschulen u. s. w.).

Mädchenfortbildungsschulen, und zwar:

gewerblicher Art (als Fortbildungskurse für Lehrmädchen) und

allgemeiner Art, in denen auf den Unterricht in fremden Sprachen, Stenographie, Literatur, Kunstgeschichte, Kunstzeichnen u. s. w. das Hauptgewicht gelegt wird; ferner:

weibliche Fachkurse (Näh- und Handarbeitskurse, Koch- und Haushaltungsschulen etc.).

Literatur: Pache Oskar, Die Fortbildungsschule. Leipzig 1887—1892. — Derselbe, Die zeitgemäße Ausgestaltung der deutschen Fortbildungsschulen. Wittenberg 1890. — Rücklin Friedrich, Die Volksgewerbeschule. Leipzig 1888. — Das gewerbliche Fortbildungswesen. Sieben Gutachten. Leipzig 1879. — Die Reform des Lehrlingswesens. Siebzehn Gutachten. Leipzig 1865. — Grunow Hermann, Die gewerbl. Fortbildungs-Mittelschule. Leipzig 1872. — Schröder Karl, Die gewerbl. Fortbildungsschule. Berlin 1872. — Garbe Robert, Der zeitgemäße Ausbau des gesamten Lehrlingswesens. Berlin 1889. — Jahn Wilhelm, Die Fortbildungsschule. Dresden 1873. — Patuschka A., Die Praxis der Fortbildungsschule. Wittenberg 1889. — Kockel F. W., Lehrplan für die Fortbildungsschulen des Königreiches Sachsen. Dresden 1889.

Wien. *Ferd. Frank.*

Frage und Antwort im Unterricht. Aufgabe und Wesen der Frage im allgemeinen. Will der Lehrer auf das Geistes- und Gemütsleben des Kindes einwirken, so muß zwischen beiden ein seelischer Zusammenhang bestehen. Diesen herzustellen, bedient sich der Lehrer sehr häufig der Frage, die der Schüler zu beantworten hat. Dadurch gewinnt er Einblick in das Innere seines Zöglings, erkennt seine Individualität, den Umfang und die Tiefe seines Wissens und Könnens, sowie auch die Beschaffenheit seiner Gesinnungen. Die Frage setzt ihn aber auch in den Stand, dem Gedankenlauf des Kindes eine bestimmte Richtung zu geben, es zu höheren Stufen der Erkenntnis zu bringen und auch in seiner Charakterbildung zu fördern.

Mit der Frage weist der Lehrer jedesmal auf eine Lücke hin, die der Schüler mit seiner Antwort auszufüllen hat. Gewöhnlich wird sie durch ein bestimmtes Fragepronomen angedeutet, das Fragepunkt genannt wird, während die im Fragesatz gegebenen Verhältnisse das Fragedatum bilden.

Die Arten der Frage. Wenn der Lehrer mit seinen Fragen ermitteln will, was die Schüler auf einem bestimmten Gebiete schon wissen, z. B. bei der Vorbereitung eines neuen Unterrichtsstoffes, oder wenn er hören will, ob sie den dargebotenen Stoff sich angeeignet oder ein früher erworbenes Wissen noch im Gedächtnis haben, so handelt es sich in allen diesen Fällen um eine Reproduktion dessen, was schon geistiges Besitztum der Schüler ist. Wir bezeichnen diese Fragen als Wiederholungs- oder Prüfungsfragen. Bei den gewöhnlichen Wiederholungen und Prüfungen pflegt man im allgemeinen einer unveränderten Reproduktion den Vorzug zu geben. Aber

jeder Lehrer wird es aus der Erfahrung bestätigen, daß diese Art des Wiederholens für Lehrer und Schüler um so schaler und langweiliger wird, je öfter sie wiederkehrt, weil sie eben keinen geistigen Zuwachs bedeutet. Um dieses zu erreichen, müßte durch die Fragestellung der Schüler genötigt werden, das alte Geleise zu verlassen, um die Vorstellungsreihen und Gruppen in anderer Zusammenstellung wiederzugeben, als er sie sich ursprünglich eingeprägt. Diese abgeänderte Reproduktion hat schon eher die Eignung, Aufmerksamkeit und Interesse zu erwecken, weil sie eben unter neue Gesichtspunkte gestellt ist und dadurch auch die Phantasie in Anspruch nimmt. — Ähnlich ist's, wenn man bei der Vorbereitung solche Vorstellungen in das Bewußtsein der Schüler lockt, an die das Neue angeknüpft werden soll; hier werden die dem Schüler meist schon geläufigen Vorstellungen durch geeignete Fragen in eine solche Ordnung gebracht, wie sie für die Aneignung (Apperzeption) des Neuen am günstigsten ist. Bei dieser sogenannten immanenten Repetition (s. d. Art. Wiederholung), so wie auch bei der vorhin erwähnten abgeänderten Wiederholung kommen die Fragen öfters in Anwendung, weil sie eben dem Gedankenlauf eine neue Richtung geben sollen, während bei den herkömmlichen Wiederholungen, sofern der Unterricht seine Schuldigkeit getan hat, Fragen nur selten aufzutreten haben, weil der Schüler hier schon auf Grund einer kurzen Aufforderung, eines Winkes oder Hinweises auf die bei der Einprägung festgehaltenen Gesichtspunkte (Überschriften) im stande sein muß, das Gelernte im Zusammenhang zu wiederholen, und es ist ein schlimmes Zeichen für den Erfolg des Unterrichts, wenn alles und jedes abgefragt werden muß.

Da bei der oft in zwangloser Gesprächsform verlaufenden Vorbereitung gleichzeitig eine Zerlegung und Klärung der Vorstellungsmassen vorgenommen wird, so bezeichnet man die hier zu stellenden Fragen häufig als Z e r g l i e d e r u n g s f r a g e n. Diese kommen auch beim darstellenden Unterricht (s. d. Art.) zur Anwendung, wo es sich darum handelt, das Neue, z. B. eine Erzählung, aus den Elementen zusammenzusetzen, die das Kind aus seinem Erfahrungs- und Umgangskreise schon gewonnen hat. Doch kommen hier zu den Wiederholungsfragen auch mancherlei Zusätze von seiten des Lehrers hinzu, sobald nämlich der Schüler nicht mehr im stande ist, aus seinem eigenen Innern zu schöpfen.

Ganz anders hingegen sind solche Fragen, mit denen man das Urteil des Schülers herausfordert, z. B. bei der Erörterung von Naturerscheinungen und Experimenten, bei der Betrachtung der psychologischen, ethischen, sozialen und religiösen Verhältnisse einer Erzählung, bei der Vergleichung ähnlicher Dinge und Erscheinungen, bei der Ableitung von Begriffen, Regeln, Gesetzen und allgemeinen Wahrheiten aus konkreten Verhältnissen, beim Nachweis des ursächlichen Zusammenhanges unter den Dingen und Erscheinungen etc. Dieses sind die eigentlichen Geist weckenden, belebenden und bildenden Fragen, weil sie die Schüler zur Anstrengung ihrer Geisteskräfte, zum Denken veranlassen. Man nennt sie gewöhnlich E n t w i c k l u n g s f r a g e n, weil mit Hilfe derselben aus den Gedankenkreisen etwas noch nicht Gegebenes, etwas Allgemeines entwickelt, gewissermaßen herausgewickelt wird. Sie sind von unvergleichlich höherem Wert als die bloßen Wiederholungs- oder Zergliederungsfragen, denn sie bringen in die Gedankenkreise des Kindes Ordnung, spornen es an, unter seinen Vorstellungen in selbsttätiger Weise neue Verbindungen herzustellen, schärfen das Urteil und fördern ein freies, selbständiges Denken. Gleichzeitig sind sie aber auch für die Willensbildung von der größten Bedeutung; denn sie stecken immer wieder neue Ziele, die der Schüler durch selbsttätiges Denken zu erreichen sucht, und so oft ihm dies gelingt, wird sein Wollen gestärkt und zu weiterem Streben angetrieben.

Von der A r t und W e i s e der F r a g e s t e l l u n g hängt es wesentlich ab, ob ihr Zweck, aus dem Schüler die richtige Antwort herauszulocken, sein Denken und Wollen anzuregen und zu kräftigen, erreicht wird. Es werden daher an die Fragestellung die mannigfaltigsten Anforderungen gestellt, von denen wir die wichtigsten in drei Hauptgruppen uns vergegenwärtigen wollen.

Der erste Punkt betrifft d i e ä u ß e r e F o r m d e r F r a g e, die, wie alles, was der Lehrer in der Schule mündlich vorbringt,

mustergültig sein muß. Dahin gehört, daß der Lehrer stets das richtige Fragewort anwende, also nicht wenn statt wann, nicht von was statt wovon gebrauche etc. Das Fragewort stehe in der Regel voran, also nicht: Im Häuschen wohnte wer? sondern: Wer wohnte etc. Demgemäß wird in zusammengesetzten Sätzen der Satzteil, an dessen Spitze das Fragewort steht, vorangestellt. Bei der Frage gebrauche man in der Regel ganze Sätze, frage also nicht: Die Donau mündet in das? sondern: Wohin mündet etc. Doch ist es statthaft, damit der Unterricht flott vorwärts schreite und Zeit gespart werde, bei Wiederholungen, bei raschem Abfragen und in der Gesprächsform des Unterrichts Abkürzungen zu gebrauchen, bei Beschreibungen, z. B. nur die Gesichtspunkte anzudeuten, nach denen der Schüler zu antworten hat, z. B. Nahrung! Schaden! Quelle! Richtung! etc. Die Frage muß kurz und einfach sein, damit sie von den Schülern rasch und leicht aufgefaßt werde. Zusammengesetzte Sätze sind daher möglichst zu vermeiden, desgleichen solche Fragesätze, in denen gleichzeitig zweierlei gefragt wird, z. B. was ist ein Kreis und welche Bestandteile hat er? In letzterem Falle sind also zwei getrennte Fragen zu stellen. Bei der Fragestellung soll man alles überflüssige Beiwerk vermeiden (Sagt mir einmal, wie kommt denn das?). Auch soll der Lehrer seine eigene Person nicht in die Frage aufnehmen, sonst fällt die Antwort schwerfällig aus; z. B.: Was habe ich euch erzählt? Antwort: Sie haben uns erzählt, daß u. s. w. Endlich ist bezüglich der äußeren Form auch der eindringliche, muntere Frageton wichtig für die Wirkung auf den Schüler. Und dieser soll es schon aus der Betonung heraushören, worauf das Schwergewicht der Frage ruht, damit er darnach auch seine Antwort einrichten könne.

Eine weitere sehr wichtige Voraussetzung für eine zutreffende Antwort ist, daß der Lehrer durch die Frage die Aufmerksamkeit der Schüler wachrufe und feßle, mithin alles vermeide, was das Gegenteil, nämlich die Ablenkung ihrer Aufmerksamkeit herbeiführen könnte. Wie im Unterricht überhaupt die Aufmerksamkeit erregt und erhalten werden kann, siehe in dem betreffenden Artikel; hier kommt die Aufmerksamkeit nur in ihrer Beziehung zur Fragestellung in Betracht.

Der Lehrer vermeide bei der Frage solche sprachliche Ausdrücke, die der Schüler nicht versteht, die für die betreffende Schulstufe unverständlich sind; solche Ausdrücke sind z. B. inwiefern, in welcher Hinsicht oder Beziehung, in welchem Verhältnis etc.

Aber auch dem Inhalt nach soll die Frage der Fassungskraft (der Apperzeptionsstufe) der Schüler entsprechen. Der Lehrer unterlasse es daher, nach Dingen und Verhältnissen zu fragen, die den Schülern unbekannt sind. Gehen die Fragen über den Gesichtskreis, über die Leistungsfähigkeit der Schüler hinaus, so finden sie in ihrem Geiste keine Anknüpfungspunkte, können daher auch die Aufmerksamkeit nicht fesseln. Der Schüler gibt daher keine oder eine unrichtige Antwort. So z. B. hat der Schüler einen schweren Stand, wenn er, logisch noch ungeschult, auf die Fragen des Lehrers mit Definitionen antworten soll. Das lange und mühsame Suchen nach den Merkmalen ist für die Aufmerksamkeit der Schüler eine schwere Probe. Durch solches Vorgehen wird überdies der einzelne Begriff aus dem Zusammenhang herausgerissen und infolge dessen die Aufmerksamkeit des Schülers von diesem abgelenkt. Es genügt meist, den betreffenden Begriff durch einen anderen Ausdruck zu ersetzen oder die Frage so zu stellen, daß der Schüler mit dem zu erklärenden Worte antwortet und damit beweist, daß er es verstanden hat.

Die Frage sei aber auch nicht zu leicht und selbstverständlich, sonst regt sie die geistige Tätigkeit des Schülers zu wenig an; und da sie ihn nicht genügend beschäftigt, so wendet er sich anderen Dingen zu, wird also unaufmerksam. Dies ist z. B. der Fall bei einförmigen Wiederholungen, bei Fragen, die fast die ganze Antwort in sich enthalten, so daß der Schüler nur noch ein Wort hinzuzufügen braucht.

Sowie das Unterrichtsziel nicht allgemein gestellt werden darf, sondern konkret sein muß, wenn es die Aufmerksamkeit der Schüler erwecken soll, so ist es auch mit der Frage. Denn die zu allgemein gehaltene Frage hat nicht die Kraft, die entsprechenden Vorstellungen, aus deren Mitte die Antwort erfolgen soll, ins

Bewußtsein zu rufen. Das vermag nur die konkret ausgedrückte Frage, die allein im stande ist, die Richtung, nach der die Antwort erfolgen soll, genau anzugeben. So z. B. ist die Frage: Was haben die Säugetiere? zu allgemein; sie müßte lauten: Wodurch unterscheiden sich die Säugetiere von den übrigen Tieren?

Wenn der Lehrer die Aufmerksamkeit der Schüler dauernd fesseln will, so muß er mit seinen Fragen bei der Sache bleiben und darf nicht auf andere Dinge abschweifen. Das geschieht z. B., wenn er bei Behandlung eines Gedichtes weitläufige Erläuterungen vorbringt, etwa bei einer Fabel die ganze Beschreibung der darin vorkommenden Tiere verlangt. Noch schlimmer ist es, wenn er bei Behandlung eines Gegenstands nach ganz fremdartigen Dingen fragt, die die Hauptsache nur verdunkeln, auf die geistige Verfassung des Schülers zerstreuend wirken, also das Gegenteil der Aufmerksamkeit hervorrufen. Dies ist z. B. der Fall, wenn bei der Behandlung des Lesestückes „Das brave Mütterchen“ von Müllenhoff vom Eisfest der Husumer die Rede ist und der Lehrer die Frage aufwirft: Wie werden die Eisfeste bei uns gefeiert? Diese Frage wäre nur dann berechtigt, wenn die Schüler von der gebotenen Erzählung schon eine klare Anschauung haben und es sich etwa um eine Vergleichung handelt.

Ein allgemein geübtes und sehr einfaches Mittel, die Aufmerksamkeit der Schüler zu wecken, ist, die Frage zuerst an die ganze Klasse zu richten und dann erst den Schüler zu bestimmen. Macht man's umgekehrt, so kann in der Klasse leicht die Meinung aufkommen, als ob die Frage nur den aufgerufenen Schüler anginge. Auch sollen die Schüler „zerstreut“ und nicht „nach der Reihe“ gefragt werden, sonst liegt die Gefahr nahe, daß diejenigen, die schon geantwortet haben, oder an die die Reihe noch lange nicht kommt, unaufmerksam werden. Derselbe Fall tritt ein, wenn der Lehrer die Schüler nach der alphabetischen Reihenfolge ihrer Namen fragt.

Großen Einfluß auf die Aufmerksamkeit der Schüler hat auch die Art und Weise, wie die Fragen unter die Schüler verteilt werden. Im allgemeinen gilt als Regel, daß die Fragen gleichmäßig zu verteilen sind; ist dies nicht der Fall, so kommen die Übergangenen gar leicht auf andere Gedanken. Es ist leider eine nicht so seltene Erscheinung, daß der Lehrer vorzugsweise einzelne auserwählte Schüler fragt, sich um die anderen hingegen wenig kümmert und es zuläßt, daß die ärmsten in einen geistigen Schlaf versinken. Anderseits soll sich der Lehrer hüten, bei der Durchnahme neuer Stoffe und bei denkender Verarbeitung derselben ganz schwache Schüler zuerst zu fragen, sonst gerät der Unterricht zu leicht ins Stocken oder in einen so schwerfälligen Gang, daß die übrigen Schüler, nicht genügend beschäftigt, Zeit gewinnen, ihre Aufmerksamkeit auf anderes zu richten. Es ist daher zweckmäßiger, in solchen Fällen zunächst geweckte Schüler heranzuziehen, die schwächeren aber bei der Wiederholung etc. in Anspruch zu nehmen.

Wir haben oben gesehen, daß es die vornehmste Aufgabe der Frage ist, die Bildung des Zöglings zu fördern, seine Denktätigkeit zu beschäftigen und sein Wollen zu stärken. Daraus ergeben sich für die Frage abermals mehrere wichtige Forderungen. Der Unterricht geht zunächst darauf aus, in den Geist der Schüler möglichst zusammenhängende Gedankenmassen zu bringen, und es gilt mit als ein Zeichen der Bildung, wenn man sich über einen Gegenstand im Zusammenhang aussprechen kann. Diese Aufgabe des Unterrichts kann die Frage unterstützen, wenn sie so gestellt wird, daß sie ganze Gedankenreihen oder -gruppen in Bewegung setzt und den Schüler nötigt, in längerem Zusammenhange zu antworten. Freilich ist dies dem Schüler meist nur dann recht möglich, wenn an solche Hauptfragen auch untergeordnete Fragen angeschlossen werden, die mit dazu beitragen sollen, daß der Schüler auf dem richtigen Weg bleibt, Stockungen überwindet und rasch vorwärts kommt. Auf höheren Schulen kann man in dieser Hinsicht den Schülern allerdings schon mehr zumuten.

Die dargelegte Forderung gilt ganz besonders noch für solche Fälle, wo ein zusammenhängender Unterrichtsstoff, wie eine Erzählung oder Beschreibung, vorliegt. Da ist es ganz überflüssig, diese Stoffe, die bei richtiger Methode ohne Mühe in diesem Zusammenhang geistiges Besitztum der Schüler werden können, durch

Fragen in kleine und kleinste Teile zu zerstückeln. Und doch ist es eine allgemein verbreitete Unsitte, solche Stoffe abzufragen, statt sie gleich von Anfang an im Zusammenhang wiedergeben zu lassen. Wenn behauptet wird, daß die Kinder das nicht leisten können, so spricht das gegen die Erfahrung. Allerdings wird man längere Stoffe nur abschnittweise darbieten und wiederholen lassen, aber schließlich die Schüler doch dahin bringen müssen, daß sie das Ganze im Zusammenhang hersagen können. Bei etwaigen Stockungen braucht man nur auf die Gliederung (Überschriften) hinzuweisen oder sonst eine Hilfsfrage zu stellen.

Es wurde bereits nachgewiesen, daß der Unterricht die Schüler auch zum selbsttätigen Denken erziehen soll. Es ist daher die Aufgabe des Lehrers, die in den einzelnen Unterrichtsgegenständen sich darbietenden Gelegenheiten fleißig auszunützen und die Schüler eben mit Hilfe von Entwicklungsfragen anzuleiten, daß sie in die aufgenommenen Vorstellungsmassen Ordnung bringen, selbständige Urteile fällen, vom Besonderen zum Allgemeinen emporsteigen, nach den Beweggründen der Handlungen, nach den Ursachen der Erscheinungen etc. forschen. Handelt es sich z. B. darum, zu einer allgemeinen Wahrheit, Regel und dgl. zu kommen, so wird der Lehrer mit seinen Fragen von beobachteten Tatsachen ausgehen, unter diesen Vergleichungen anstellen, die gemeinsamen wesentlichen Merkmale herausheben und zusammenfassen lassen, so daß die Schüler, Schritt für Schritt weiter geführt, von selbst finden, was gesucht wird. So darf nichts Begriffliches, keine Regel, kein Gesetz vom Lehrer als etwas Fertiges dargeboten werden, das von den Schülern in der angedeuteten Weise selbsttätig gefunden werden kann.

In der Praxis ist es jedoch eine nicht seltene Erscheinung, daß der Lehrer — oft ohne es zu wollen — dem Schüler die Mühe des denkenden Suchens und Findens ohne Not gar zu sehr erleichtert. Dies ist der Fall bei den sogenannten Entscheidungsfragen, auf die die Schüler mit Ja oder Nein antworten, sowie bei den disjunktiven Fragen (z. B. Ist diese Handlungsweise zu loben oder zu tadeln?), da sie beide den Schülern Gelegenheit bieten, sich aufs Raten zu verlegen; sie sind jedoch zulässig, wenn die Schüler ihre Antworten auch begründen können. Ebenso erspart man den Schülern das Denken, wenn man in die Frage auch schon die Antwort ganz oder zum Teil hineinlegt. Ähnlich ist es, wenn man mit eingelernten Redensarten fragt, auf die der Schüler ohne besonderes Nachdenken ganz mechanisch antwortet, so z. B. mit der Frage: Auf wen sollen wir in der Not vertrauen? Im Gegensatz zum selbständigen Denken steht auch das herkömmliche katechetische Verfahren, wo der Lehrer, den kindlichen Anschauungskreis außer acht lassend, mit Hilfe einer logischen Fragereihe die Schüler zu mechanisch hergesagten Urteilen und Folgerungen veranlaßt und ihnen auf diese Weise Ergebnisse aufnötigt, an die sie anfangs gar nicht gedacht. Gegen dieses „Maulbrauchen" und gegen „das Einschränken der Kinder in die vom Lehrer geliebten Kunstgeleise" hat sich schon Pestalozzi in seiner Schrift „Wie Gertrud etc." ganz energisch gewendet und in neuerer Zeit gebührt Dr. Thrändorf das Verdienst, die Unhaltbarkeit der üblichen Katechisation gründlich nachgewiesen zu haben.

Will man, daß der Schüler die Antwort selbst finde, so muß man ihm zur Überlegung auch die erforderliche Zeit lassen. Wenn hingegen der Lehrer in kurz angebundenem Befehlston fragt und nicht wartet, bis die meisten Schüler die Antwort bereit haben, sondern zu rasch nach der Frage auch den Schüler bestimmt und, wenn dieser noch nicht fertig ist, gleich zum zweiten und dritten übergeht, statt Geduld zu haben, bis der Aufgerufene mit seinen Gedankenbewegungen zu Ende gekommen ist, und ihn hiebei nötigenfalls mit Hilfsfragen zu unterstützen, so übt das auf seinen Geist einen Druck aus und macht ihn mißmutig, so daß ihm die Lust für immer vergehen kann, über die weiteren Fragen des Lehrers ernstlich nachzudenken.

Die Antwort der Schüler. Wie bereits angedeutet, läßt der Lehrer, sobald er die Frage gestellt hat, eine kurze Pause eintreten, damit die Schüler Zeit haben, sich die Sache zu überlegen; dann erst bestimmt er den Schüler. An die Antwort und ihre Behandlung stellen wir folgende Anforderungen:

Sie erfolge laut und deutlich, damit

sie in allen Teilen des Schulzimmers gehört werde. Leises Sprechen, wie es besonders in den Mädchenschulen zutage tritt, soll man ebenso wenig dulden, wie lautes Schreien, das in den unteren Klassen der Knabenschulen so häufig vorkommt. Das erstere, mitunter ein Zeichen der Unsicherheit, beeinträchtigt die Aufmerksamkeit, während das letztere schon aus ästhetischen Gründen zu vermeiden ist.

Von der Antwort erwarten wir ferner, daß sie in einem ganzen Satz erfolge. Auf den unteren Stufen, wo die Schüler durch Frage und Antwort gleichzeitig eine sprachliche Schulung erfahren sollen, wird man es in dieser Beziehung viel genauer nehmen müssen als auf den mittleren und oberen Stufen und die Schüler dazu verhalten, daß sie sich an die Frage eng anschließen und sie in die Antwort mit aufnehmen; je höher die Schüler steigen, um so eher kann man von beidem absehen, da hier der angegebene Grund entfällt, überdies auch die Zeitersparnis dazu nötigt, wenn nur sonst die Schüler reichliche Gelegenheit haben, im Zusammenhang zu sprechen.

So sehr es eine berechtigte Forderung ist, daß nicht nur die Frage, sondern auch die Antwort logisch und sprachlich korrekt sei, so wird man doch der individuellen Ausdrucksweise des Schülers, die zuweilen mit der Logik und Grammatik etwas in Konflikt gerät, Zugeständnisse machen müssen.

Ist die Antwort richtig, so empfiehlt es sich, den Schüler durch eine einfache Zustimmung (z. B. ein beifälliges Nicken), die bei schwächeren Schülern noch gesteigert werden kann, aufzumuntern. Sollten aber Zweifel aufsteigen, ob der Schüler die Antwort aus eigener Kraft gefunden, so kann er durch eine anders geformte Frage auf die Probe gestellt oder veranlaßt werden, seine Aussage näher zu begründen. Auf den unteren Stufen ist es berechtigte Gepflogenheit, die Antworten öfters wiederholen zu lassen, damit die Schüler sie sich um so besser einprägen. Und wenn das aus demselben Grunde hie und da auch im Chor geschieht, so werden damit auch die Zaghaften ermutigt, aus sich herauszugehen (s. „Chorsprechen"). Hingegen vermeide es der Lehrer, die Antworten selbst zu wiederholen; es macht keinen günstigen Eindruck und ist mit Zeitverlust verbunden, wenn ihm das zur stehenden Gewohnheit wird. Nur ab und zu ist dies zulässig, wo es sich etwa um Klarstellung des Wortlautes oder um bessere Betonung handelt.

Ist die Antwort lückenhaft oder zum Teil unrichtig, so wird der Schüler zunächst auf ihre Mangelhaftigkeit aufmerksam gemacht, dann aber durch Fragen veranlaßt, seine Antwort zu verbessern, bezw. zu ergänzen, und wo er das nicht vermag, haben dies andere Schüler zu besorgen.

Ist die Antwort falsch oder bleibt sie ganz aus, so muß der Lehrer sich darüber Rechenschaft geben, ob Unaufmerksamkeit, Unwissenheit, Denkfaulheit oder unrichtige Fragestellung die Ursache sei, und darnach seine weiteren Maßnahmen treffen. Ist es Unaufmerksamkeit, so kann mitunter schon die Wiederholung der Frage Wandel schaffen. Ist es Unwissenheit, so müssen in der Regel die Mitschüler aushelfen. Nur ist hiebei darauf zu achten — und dies gilt auch für sonstige Berichtigungen — daß sich nicht mehrere falsche Antworten häufen und dadurch in den Köpfen auch der übrigen Schüler Verwirrung anrichten. Ist dies zu befürchten, so ist es besser, wenn der Lehrer, nachdem er zwei bis drei Schüler vergebens herangezogen, die Frage selbst beantwortet. Hat aber der Schüler auf eine Denkfrage nicht oder falsch geantwortet, so kann oft schon die Anwendung von einfacheren Fragen abhelfen. Ohnedies kann an der falschen oder gänzlich ausgebliebenen Antwort die zu allgemeine oder schwerverständliche Fragestellung schuld sein, weshalb der Lehrer in diesem Falle sich konkreter, bezw. deutlicher und schlichter ausdrücken muß.

Ist die Antwort ergänzt, bezw. richtig gestellt worden, so muß sie von denjenigen, die sie schuldig geblieben, stets wiederholt werden, damit sie die in ihrem Wissen und Können hervorgetretene Lücke, bezw. Irrung um so gewisser verbessern.

In vielen Fällen aber, wo der Schüler mangelhaft, falsch oder gar nicht geantwortet, kann man ihn aber noch auf eine sehr einfache Art veranlassen, daß er die Sache selbst in Ordnung bringt, ohne daß man ihn noch viel zu fragen braucht. Stockt seine Erzählung oder Beschreibung, so erinnert man ihn an die Überschriften, die überhaupt als Gedächtnisstützen zu dienen haben; bleibt er in der Sprachlehre oder im Rechnen die Antwort schuldig,

so hilft oft ein Hinweis auf das Musterbeispiel oder die erarbeitete Regel; versagt er in der Geographie oder Naturgeschichte, so lasse man ihn vor die Wandkarte oder das Naturobjekt treten, damit er sich selber helfe und berichtige, und so auch in anderen Fällen, wo dies möglich ist. Man vermeide es also, die Mitschüler voreilig zur Verbesserung heranzuziehen, und biete den Schülern dafür Gelegenheit, möglichst selbsttätig das Richtige zu finden.

Literatur: Reinstein, Die Frage im Unterricht. 1895. — Thrändorf Dr., Kritische Betrachtungen über die „Kunstkatechese“ in Dr. W. Reins Pädag. Studien. 1881. — Foltz O., Die Frage als Bildungsmittel in C. Kehrs Pädag. Blättern. 1881. — Just Dr. K., Die Form des Unterrichts. Jahrbuch des Vereines für wissenschaftliche Pädag. Bd. XV., 1883. — Leutz F., Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. II. Teil, 4. Aufl., 1901. — Foltz O., Die Frage im Unterricht in W. Reins Enzyklopäd. Handbuch der Pädagogik, Bd. 2.

Kronstadt in Ungarn. *E. Morres.*

Francke August Hermann. I. Seine Lebensgeschichte bis zum Jahre 1692. Ein Hauptverdienst jener in der zweiten Hälfte des siebzehnten Jahrhunderts aufkommenden praktischen Richtung des evangelischen Christentums, die man Pietismus nennt, bleibt es, daß sie bestrebt war, den Tiefstand nationaler Bildung und Kultur in Deutschland, der die Folge des Dreißigjährigen Krieges war, dadurch zu beseitigen, daß sie auf die Lebenskräfte des Evangeliums zurückgriff und eine Erneuerung des gesamten Volkslebens auf Grund lebendiger christlicher Erkenntnis anbahnte. Der große Volkspädagoge aus dem Kreise des Pietismus ist August Hermann Francke. Er ist am 22. März 1663 in Lübeck geboren, wo sein Vater als Rechtsgelehrter und Sachwalter in hohen Ehren wirkte. Seine Mutter, Anna Gloxin, war die Tochter des Stadtsyndikus, späteren Bürgermeisters und kaiserlichen Rates zu Lübeck. Als der Sohn drei Jahre alt war, trat sein Vater als Hof- und Justizrat in den Dienst des Herzogs Ernst des Frommen von Gotha (1601 bis 1675), der im „Regierstand“ dem Pietismus vorgearbeitet hat, wie das im „Lehrstand“ Männer wie Joh. Val. Andreae (1586 bis 1654) und Joh. Arndt († 1621) getan haben. Schon 1670 verlor Francke seinen Vater. Den ersten Unterricht erhielt er durch Privatlehrer in und außer dem Hause. Mit dem dreizehnten Jahre kam er auf das Gothaische Gymnasium; er hat der obersten Klasse desselben ein Jahr angehört. Erst nach zwei Jahren bezog er, sechzehnjährig, die Universität Erfurt als Student der Theologie, die er aber bald mit Kiel vertauschte. Drei Jahre blieb er dort, wo er besonders durch Professor Kortholt in seiner religiös-theologischen Entwicklung



gefördert wurde. Von Kiel begab er sich dann nach Hamburg, um bei dem berühmten Orientalisten Esra Edzardi seine Kenntnisse in der hebräischen Sprache zu vervollkommnen. Zwei Monate blieb er dort und begab sich dann wieder nach Gotha, wo er sich ein und einhalb Jahr, fleißig arbeitend, aufhielt. Als darauf ein Student in Leipzig jemand auf die Stube zu sich nehmen wollte, der ihn im Hebräischen unterrichtete, wurde Francke vorgeschlagen. So kam er nach Leipzig, wo er Magister wurde und mit zwei anderen Magistern die sogenannten Collegia philobiblica gründete, wissenschaftliche Kränzchen, die der Kenntnis der

heiligen Schrift in den Grundsprachen dienen wollten. Die erbauliche Auslegung wurde in diesem exegetischen Seminar erst allmählich die Hauptsache, nachdem Spener, der damals Oberhofprediger in Dresden war, dazu geraten hatte. Jedenfalls nahm damals niemand an diesen Veranstaltungen der jungen Dozenten Anstoß. Bald darauf verließ Francke auf kurze Zeit Leipzig, weil er in den Genuß des Gloxinschen Familienstipendiums getreten war und als Gegenleistung von ihm verlangt wurde, daß er unter Leitung des Superintendenten Sandhagen zu Lüneburg exegetische Studien treiben sollte. Hier in Lüneburg, als er sich vorbereitete auf eine Predigt über Ev. Joh. 20, 31, kam es zu seiner Bekehrung. Er verweilt in seiner für seine Lebensgeschichte wichtigen Schrift: „Anfang und Fortgang meiner Bekehrung" bei dieser entscheidenden Lebenswendung besonders. Erst damals, sagt er, habe er den rechten Glauben gefunden, der „uns wandelt und neu gebieret aus Gott". Bisher sei seine Theologia mehr eine tote Wissenschaft denn eine lebendige Erkenntnis gewesen. Nach seiner Bekehrung weilte er kurze Zeit in Hamburg, wo er zum erstenmal ganz jungen Kindern Unterricht erteilte, war eine Zeitlang Speners Gast in Dresden und kehrte dann nach Leipzig zurück, um mit seinen Freunden Anton und Schade in den Collegiis philobiblicis die Studenten für sein neues christliches Lebensideal zu gewinnen, das von den Spitzfindigkeiten der damaligen orthodoxen Theologie auf den einfachen Bibelglauben zurückging und statt der bloßen Rechtgläubigkeit die Wiedergeburt des Herzens und Erneuerung des Lebens forderte. Auch seine exegetischen Kollegia, besonders das über den zweiten Brief des Timotheus, wurden von den Studenten stark besucht. Die älteren Professoren wurden aufmerksam auf den Mann, der eine so tiefgehende Bewegung unter den Studenten hervorrief, der Besuch ihrer Vorlesungen litt stark unter dem Zulauf, den Franckes Kollegien hatten. Bald hatte man allerlei Vorwürfe gegen ihn, unter anderen den, daß er die Unwissenschaftlichkeit unter den Studenten fördere. Die Feinde wandten sich mit Anklagen nach Dresden und setzten es durch, daß nicht nur die theologischen Vorlesungen Franckes untersagt wurden, sondern daß auch von der Universität eine Untersuchung angestellt wurde. Diese ergab nun nichts Gravierendes gegen Francke, trotzdem wurde das Verbot exegetischer Vorlesungen gegen ihn aufrechterhalten. Aber er schwieg nicht dazu, sondern mit dem ihm eigenen Freimut und ohne Menschenfurcht — ein Lieblingswort des Bibelkundigen war Ps. 27, 1 — verteidigte er in einer Apologie sich und sein Verhalten gegen die theologische Fakultät. Er wich auch nicht der Verfolgung, sondern weil ihn eine Familienangelegenheit nach Lübeck rief, kehrte dann aber nicht nach Leipzig zurück, sondern nahm 1690 einen Ruf als Diakonus an der Augustinerkirche zu Erfurt an. Aber hier ruhten seine Gegner nicht, bis sie bei dem katholischen Landesfürsten, dem Erzbischof und Kurfürsten von Mainz, seine Absetzung durchsetzten. Am 27. September 1691 verließ Francke Erfurt und begab sich nach Gotha zu seiner Mutter. Auf dem Wege dorthin soll er das herrliche Lied gedichtet haben: „Gott Lob! ein Schritt zur Ewigkeit ist abermal vollendet". II. Franckes Wirksamkeit in Halle bis zu seinem Tode 1727. Unterdessen war Spener von Dresden nach Berlin als Konsistorialrat und Propst von St. Nikolai gegangen. Er wirkte mit, daß Francke zum Professor der orientalischen Sprachen an der in der Entstehung begriffenen Universität zu Halle a. S. und zum Pastor des damals vor den Toren Halles gelegenen Dorfes Glaucha berufen wurde. Am 7. Jänner 1692 trat er seine neuen Ämter an. 1694 hat er sich mit Anna Magdalena von Wurm verheiratet. Auch in Halle versuchten zuerst seine „orthodoxen" Gegner ihm ernste Schwierigkeiten zu bereiten, zumal er nicht nur gegen die sittlichen Schäden in der Gemeinde, sondern auch gegen unwürdige Vertreter des geistlichen Amtes sich mit allem Ernste wandte, aber es gelang ihnen nicht, ihn zu vertreiben. Im Gegenteil, hier sollte sich an ihm zeigen, was heldenmütiger Glaube und unerschütterliches Vertrauen auf den lebendigen Gott vermag. Wie über seinen Bildungsgang in der oben zitierten Schrift, so hat Francke auch über die Entstehung und den Ausbau seiner Stiftungen selbst berichtet in der bedeutsamen Schrift: „Segensvolle Fußstapfen des noch lebenden und waltenden liebreichen und getreuen Gottes". Im Sinne Speners legte auch Francke großes Ge

wicht auf die Katechisation. Er hatte die Gewohnheit eingeführt, daß er jeden Donnerstag an die Ortsarmen Brot und andere milde Spenden verteilte, nachdem er zuvor die Kinder in Gegenwart der Älteren im Katechismus examiniert hatte. Er fand dabei eine grobe Unwissenheit der Kinder in den Heilstatsachen. Als daher um Ostern 1695 in die Sammelbüchse des Pfarrhauses einmal sieben Gulden gelegt waren, sagte er: „Das ist ein ehrlich Kapital, davon muß man etwas Rechtes stiften; ich will eine Armenschule damit anfangen.“ Er betraute einen Studenten mit dem regelmäßigen Unterricht der armen Kinder. An die so gegründete Armen- oder Freischule schloß sich bald die Bürgerschule. Um Pfingsten desselben Jahres wurden ihm drei Knaben von bemittelten Eltern zur Erziehung anvertraut. Dies war der Anfang des Pädagogiums. Im Sommer desselben Jahres erhielt er ein Geschenk von 500 Talern für arme Studenten. Er schuf deshalb 1696 einen Freitisch für Studenten; aus den Mitgliedern desselben wurden die Lehrer für die Schulen genommen. Dies ist der Anfang des Seminarium praeceptorum. Dann faßte Francke den Plan, eine Anzahl gänzlich mittelloser, in der Regel auch elternloser Kinder durchaus unter seine Erziehung zu stellen. Er beschloß deshalb, da ihm wieder 500 Taler zu diesem Zwecke gespendet worden waren, ein Waisenhaus zu gründen. Am 3. Oktober 1695 wurde der erste Waisenknabe aufgenommen, dem bald andere folgten; sie standen unter der Aufsicht des trefflichen Gehilfen Franckes G. H. Neubauer. Im September 1697 wurde dann eine neue Schule, später die Lateinische genannt, für Schüler aus der Stadt gebildet und für Waisen von guten Fähigkeiten, die sich künftig akademischen Studien zuwenden wollten. Das 1698 eingerichtete Gynaeceum dagegen ging schon 1705 wieder ein. Diese Anstalten waren zuerst in verschiedenen Häusern untergebracht. Aber bald ging Francke in seinem Gottvertrauen daran, trotz verhältnismäßig geringer Mittel, ihnen allen ein großes Heim zu schaffen. Am 13. Juli 1698 legte er den Grundstein zu dem Gebäude, das die Front der Franckischen Stiftungen bildet; nach zwei Jahren war es vollendet und konnte bezogen werden. Die Giebelfront dieses Hauses trägt unter zwei zur Sonne strebenden Adlern den Spruch Jesaia 40, 31. An dieses Hauptgebäude schloß sich dann allmählich jener große Komplex von Gebäuden und Anstalten an, die die Gesamtheit der Stiftungen ausmachen (vgl. die Abbildung: Plan zu Franckes Stiftungen): die den Vorderhof der Stiftungen einschließenden Seitengebäude, der große Speisesaal, der Versammlungssaal, die Pensionsanstalt und die Wohnungen für Lehrer und Studenten bis zu dem im Osten abschließenden Gebäude des Pädagogiums. Vor diesem steht jetzt seit 18[illegible] das bekannte Denkmal des Stifters von der Meisterhand Christian Daniel Rauchs (siehe die Abbildung). Als erwerbende Institute traten die Buchhandlung und Druckerei unter der kundigen Leitung von H. J. Elers hinzu und die Apotheke nebst Medikamentenexpedition; ihr erster Leiter war der fromme Liederdichter und Arzt Chr. Fr. Richter. Erwähnt sei hier auch noch die von dem Freunde Franckes, dem Freiherrn von Canstein, gegründete und mit den übrigen Anstalten von Anfang an aufs engste verbundene Bibelanstalt. Auch des Arbeitsfrohen Tätigkeit für die Heidenmission seit 1705 — er rief die ostindische Missionsanstalt ins Leben — wie seine Wirksamkeit als Pfarrer und Professor — 1698 wurde er Professor der Theologie und 1715 Oberpfarrer an einer der Hauptkirchen der Stadt, der Ulrichskirche — kann hier nur angedeutet werden.

Franckes pädagogische Schriften und Schulordnungen bilden den ersten Teil des umfangreichen Sammelwerkes, das 1702 und 1703 unter dem Titel „Öffentliches Zeugnis vom Werke, Wort und Dienst Gottes“ erschien. Besondere Hervorhebung verdient die 1695 niedergeschriebene Abhandlung: „Kurzer und einfältiger Unterricht, Wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind, ehemals zu Behuf Christlicher Informatoren entworfen und auff Begehren zum Druck gegeben.“ Die von Francke gegründeten Schulen zerfallen in zwei Klassen, die deutschen Schulen und die höheren Schulen. Der vornehmste Endzweck in allen diesen Schulen ist nach Francke, „daß die Kinder vor allen Dingen zur lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christentum mögen wohl angeführt werden.“ Deshalb wurde

in allen Schulen auf Katechismusunterricht und Unterweisung in der biblischen Geschichte und auf Bibelkunde großes Gewicht gelegt, deshalb waren ihnen allen regelmäßige Andachtsübungen und der regelmäßige Besuch des Gottesdienstes an Sonn- und Wochentagen und Katechisation über die im Gottesdienst gehörte Predigt gemeinsam. In den höheren Schulen wurde in den Religionsstunden auch das Lateinsprechen geübt. In den Volksschulen wurden weiter Lesen, Schreiben, Rechnen und Gesang getrieben. Dazu kamen als „Realien“ im Sinne des Schulmethodus des Herzogs Ernst des Frommen die Grundzüge d. Astronomie, Geographie, Geschichte und Physik. Auch Handfertigkeitsunterricht wurde gegeben. In den höheren Schulen wurde das Hauptgewicht auf das Erlernen der lateinischen, griechischen und hebräischen Sprache gelegt. Die Beschäftigung mit der klassischen Literatur der Griechen und Römer trat sehr zurück, man behalf sich mit Chrestomathien u. christlichen Autoren in lateinischer Sprache. Beim Erlernen fremder Sprachen wurde von Anfang an die Lektüre besonders betont und an sie in induktiver Weise die grammatische Unterweisung angeknüpft. Im Griechischen war die Hauptlektüre das Neue Testament. Erfreulicherweise wurde auf dem Pädagogium auf den deutschen Unterricht, auf Übung im deutschen Ausdruck, auf „die deutsche Oratorie“ Gewicht gelegt; hat doch Hieronymus Freyer, der hoch verdiente Inspektor des Pädagogiums, unter anderen guten Schulbüchern eine Anweisung zur deutschen Orthographie (1722) verfaßt. Auch war Freyer gegen die Aufführung von Schuldramen und pflegte dafür die Actus oratorii als bessere Exercitia der Beredsamkeit. Geschichte, Geographie, Arithmetik und Geometrie wurden als „Wissenschaften“ gelehrt. Die Unterweisung in der Naturgeschichte und Naturlehre, in Musik und Zeichnen, in der Gesundheitslehre und den Handfertigkeiten gehörte zu den „Rekreationsübungen“. Das „Collegium morum“ diente der Unterweisung in wohlanständigen Sitten. Besonders sind noch zwei Einrichtungen zu merken, die dem Pädagogium und der ihm im allgemeinen nachgebildeten Lateinischen Schule eigentümlich waren: Erstens konnten die Schüler nach dem Stande ihres Wissens in den verschiedenen Lehrgegenständen verschiedenen Klassen angehören, zweitens durfte kein Schüler mehr als drei Fächer zu gleicher Zeit nebeneinander betreiben. Auch fand der alte, gute didaktische Grundsatz: „repetitio est mater studiorum“ volle Berücksichtigung.



Francke-Denkmal in Halle a. d. S.

Der berühmteste Schüler des „Königlichen“ Pädagogiums — diese Bezeichnung verdankte die Schule dem ersten preußischen König — ist Nikolaus Ludwig Graf von Zinzendorf gewesen; auch der Dichter G. A. Bürger hat ihm in den Jahren 1760 bis 1763 angehört. Während die deutschen Schulen Franckes für die Gestaltung des preußischen Volksschulwesens von hoher Bedeutung gewesen sind, war doch Friedrich Wilhelm I., der Schöpfer der preußischen Volksschule, ein großer Gönner und Verehrer Franckes, war dies bei seinen höheren Schulen nicht in gleichem Maße der Fall.

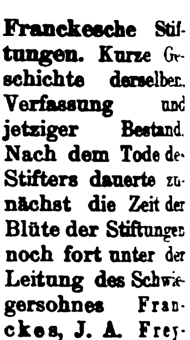
doch ist unter anderem das Pädagogium für die Einrichtung des Kollegium Fridericianum in Königsberg i. Pr., wo **Kant** seine Bildung erhalten und **Herder** als junger Lehrer gewirkt hat, vorbildlich gewesen.

Da der Unterricht in den Franckeschen Schulen fast durchweg durch Studenten gegeben wurde, so waren des einheitlichen Ganges des Unterrichts wegen bis ins einzelne gehende Instruktionen für alle Unterrichtsgegenstände geboten. Aber außerdem diente das schon oben erwähnte Seminarium praeceptorum dazu, diesen Studenten praktische Anleitung zum Unterricht zu geben. Fester organisiert wurde dieses im Jahre 1707 im Seminarium selectum praeceptorum. Ihm gehörten je zehn tüchtige Studenten der Theologie an, die bei Genuß des freien Tisches und sonstiger Benefizien zwei Jahre lang von dem Inspektor des Pädagogiums in den Schulwissenschaften unterrichtet wurden; sie mußten sich dafür verpflichten, mindestens drei Jahre lang danach am Pädagogium oder der lateinischen Schule zu unterrichten.



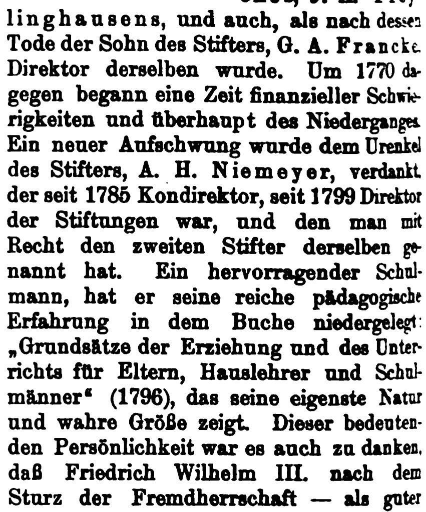
Franckesche Stiftung in früherer Zeit.

Der Mittelpunkt aber dieses großen Organismus war Francke. Rastlos und unermüdlich tätig, gönnte er sich eigentlich nur in zwei großen Reisen (1705 und 1717) eine Erholungszeit. Er starb am 8. Juni 1727, aber er hinterließ in seinen Stiftungen einen Segen für die folgenden Geschlechter.

Literatur. Kramer G., Francke A. H., zwei Teile 1880 bis 1882. — Francke A. H. pädagogische Schriften, herausgegeben von G. Kramer, 2. Aufl. Langensalza 1885. Franckes A. H. Schriften über Erziehung und Unterricht. Bearbeitet und mit Erläuterungen versehen von K. Richter. Leipzig, ohne Jahr. — Schrader W. Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle I. T. Berlin 1894. — Artikel „A. H. Francke" von G. Kramer in K. A. Schmids Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 2. Aufl. Bd. 2. Gotha 1878. — Artikel „A. H. Francke" von A. Rausch in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik, Bd. 2. Langensalza 1896, 2. Aufl. 1905.

Halle a. S. *R. Windel*

Franckesche Stiftungen. Kurze Geschichte derselben. Verfassung und jetziger Bestand. Nach dem Tode des Stifters dauerte zunächst die Zeit der Blüte der Stiftungen noch fort unter der Leitung des Schwiegersohnes Franckes, J. A. Freylinghausens, und auch, als nach dessen Tode der Sohn des Stifters, G. A. Francke Direktor derselben wurde. Um 1770 dagegen begann eine Zeit finanzieller Schwierigkeiten und überhaupt des Niederganges. Ein neuer Aufschwung wurde dem Urenkel des Stifters, A. H. **Niemeyer**, verdankt, der seit 1785 Kondirektor, seit 1799 Direktor der Stiftungen war, und den man mit Recht den zweiten Stifter derselben genannt hat. Ein hervorragender Schulmann, hat er seine reiche pädagogische Erfahrung in dem Buche niedergelegt: „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner" (1796), das seine eigenste Natur und wahre Größe zeigt. Dieser bedeutenden Persönlichkeit war es auch zu danken, daß Friedrich Wilhelm III. nach dem Sturz der Fremdherrschaft — als guter



deutscher Patriot wurde Niemeyer 1807 auf Napoleons Geheiß als Geisel nach Pont-à-Mousson in Frankreich abgeführt, wo er bis zum Oktober desselben Jahres in freier Haft gehalten wurde — und nach Wiederherstellung der preußischen Monarchie die Stiftungen so fundierte, daß sie in ihrer gesamten Wirksamkeit für immer gesichert wurden. Nach A. H. Niemeyer ist von den Direktoren der neueren Zeit neben Gustav Kramer, dem Biographen Franckes, besonders Otto Frick (s. d.) hervorzuheben. Er schuf für die Bestrebungen des erziehenden Unterrichts einen literarischen Mittelpunkt in der Zeitschrift „Lehrproben und Lehrgänge“, er hat das Seminarium praeceptorum wieder erneuert und seine Bestrebungen für die Lehrerbildung haben in erster Linie dazu Anregung gegeben, daß zuerst in Preußen, dann auch in anderen deutschen Staaten Gymnasialseminare eingerichtet wurden. Auch sein Nachfolger, W. Fries, wirkt in diesem Sinne (vgl. W. Fries, die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt, München 1895) und hat auch den Zusammenhang der Franckeschen Stiftungen mit der Universität wiederhergestellt, indem er als Professor der Pädagogik an dieselbe berufen ist.

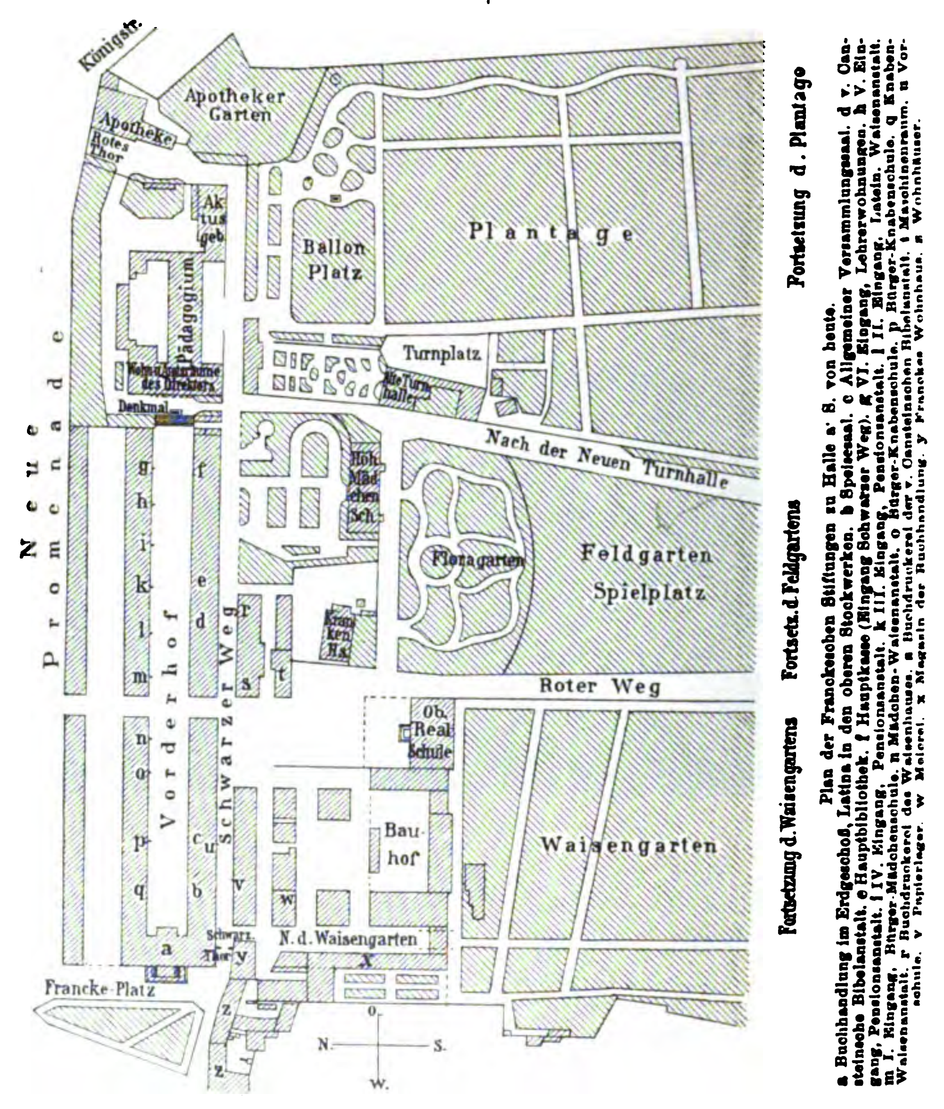


Franckesche Stiftungen in neuester Zeit.

Auch die Schulanstalten in den Franckeschen Stiftungen haben im Laufe der Zeit bedeutende Veränderungen erfahren. 1808 wurden mit der Lateinischen Schule, die jetzt den Namen „Lateinische Hauptschule“ erhielt, das in Halle seit 1565 bestehende lutherische und das 1712 gegründete reformierte Gymnasium verbunden. Seit 1835 besteht die Realschule; diese hat als Realgymnasium bis zum Jahre 1891 bestanden und ist dann in eine Oberrealschule umgewandelt worden. 1870 ging das Pädagogium ein und nur das dazu gehörige Alumnat blieb bestehen. Die Freischule wurde 1894 eingezogen. Die höhere Mädchenschule stammt ebenfalls aus dem Jahre 1835, aus dem Jahre 1845 die dreiklassige Vorschule. Die zweite Säkularfeier der Stiftungen fand am 29. und 30. Juni und am 1. Juli 1898 statt. Wie in der Vergangenheit die Stiftungen der landesväterlichen Fürsorge der Hohenzollern sich zu erfreuen gehabt haben, so haben auch Kaiser Wilhelm II. und seine

hohe Gemahlin durch einen Besuch der Stiftungen am 6. September 1903 ihr huldreiches Interesse für dieselben bezeugt.

Geleitet werden die Stiftungen von einem Direktor und einem von ihm ernannten Kondirektor, der in der Regel jenem im Amte folgt. Die Lehrer der unteren und mittleren Schulen werden von dem Direktorium selbständig angestellt, bei der Anstellung der Lehrer an den höheren Schulen und bei den Vorstehern der Schulen bedarf es der Bestätigung der königlichen Aufsichtsbehörde. Auch die Finanzverwaltung steht unter staatlicher Aufsicht. Der den Stiftungen vom Staate gewährte Zuschuß ist trotz des nicht geringen Grundbesitzes derselben bedeutend. Für die Besoldung der Lehrer an den höheren Schulen ist der preußische „Normaletat“ vom 4. Mai 1892 mit sämtlichen Nachträgen maßgebend.



Plan der Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S. von heute.

a Buchhandlung im Erdgeschoß, Latina in den oberen Stockwerken. b Speisesaal. c Allgemeiner Versammlungssaal. d v. Cansteinsche Bibelanstalt. e Hauptbibliothek. f Hauptkasse (Eingang Schwarzer Weg). g VI. Eingang, Lehrerwohnungen. h V. Eingang, Pensionsanstalt. i IV. Eingang, Pensionsanstalt. k III. Eingang, Pensionsanstalt. l II. Eingang, Latein. Waisenanstalt. m I. Eingang, Bürger-Mädchenschule. n Mädchen-Waisenanstalt. o Bürger-Knabenschule. p Bürger-Knabenschule. q Knaben-Waisenanstalt. r Buchdruckerei des Waisenhauses. s Buchdruckerei der v. Cansteinschen Bibelanstalt. t Maschinenraum. u Vorschule. v Papierlager. w Meierei. x Magazin der Buchhandlung. y Franckes Wohnhaus. z Wohnhäuser.

In den Stiftungen sind jetzt folgende

Anstalten vereinigt: I. Unterrichtsanstalten sind: die Lateinische Hauptschule, die Oberrealschule, die höhere Mädchenschule, das Lehrerinnenseminar, die Bürger-Knabenschule, die Bürger-Mädchenschule. II. Erziehungsanstalten sind: 1. Die Waisenanstalt mit 121 Stellen für Waisenknaben und mit 18 Stellen für Waisenmädchen. Die Begabteren unter den Waisenknaben sind zu einer besonderen Anstalt, der sogenannten lateinischen Waisenanstalt, mit 40 Stellen vereinigt und besuchen teils das Gymnasium, teils die Oberrealschule. 2. Die Pensionsanstalt: Sie bietet Wohnung und Beköstigung für ungefähr 240 Zöglinge, welche die höheren Schulen der Stiftungen besuchen. Die Anstalt verfügt über reiche Benefizien, welche nach Maßgabe der Tüchtigkeit und Bedürftigkeit der Zöglinge zugesprochen werden, fordert auch überdies einen sehr geringen Pensionssatz, so daß die Aufnahme als eine Vergünstigung gelten kann. 3. Das Alumnat des Pädagogiums mit 70 Stellen. III. Erwerbende Anstalten: Die Buchhandlung, Verlag und Sortiment, die Buchdruckerei, Apotheke und Medikamentenexpedition. IV. Sonstige mit den Stiftungen verbundene Anstalten: 1. Die v. Cansteinsche Bibelanstalt. 2. Die ostindische Missionsanstalt. Endlich ist auch die Krankenanstalt für die Zöglinge der Erziehungsanstalten zu erwähnen. — Die aufgeführten Schulen werden von mehr als 3000 Kindern besucht und es wirken an ihnen über 100 Lehrer und Lehrerinnen.

Literatur: Fries W., Die Franckeschen Stiftungen in ihrem zweiten Jahrhundert. Halle 1898. — Hertzberg G. F., A. H. Francke und sein Hallisches Waisenhaus. Halle 1898. — Die Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S. in ihrer gegenwärtigen Gestalt. Herausgegeben von der Buchhandlung des Waisenhauses in Halle a. S. 1903. — Rausch A., Die Franckeschen Stiftungen in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik. Langensalza. Zweite Auflage 1905.

Halle a. S. *R. Windel.*

Frankreich. Im Mittelalter lag, wie in Deutschland und Italien, so auch in Frankreich das Schulwesen noch ganz in der Hand der Kirche. Bischöfliche Schulen und Mönchsklöster waren die Pflegestätten der Bildung. Länger als in jedem anderen Lande war in Frankreich die Schule in der Hand der Geistlichkeit und bis zum Jahre 1880 blieb die Volksschule zum großen Teile auf das Kongregationswesen (geistliche Genossenschaften) angewiesen, in dem die großartige Entwicklung der durch Baptist de la Salle geschaffenen Gesellschaft der christlichen Schulbrüder besonders hervorragt. Die eigentliche Volksschule datiert in Frankreich seit der Revolution. Erst die konstituierende Versammlung vom Jahre 1789 legte die Hand ans Werk, um in Frankreich eine öffentliche Volksschule zu begründen. Wären die Nationalkonventsbeschlüsse von 1793: „Der Unterricht steht unter Aufsicht des Staates, wird unentgeltlich erteilt und alle religiösen Orden, Brüderschaften u. s. w. sind davon ausgeschlossen; in jeder Gemeinde mit mehr als 400 Bewohnern ist mindestens eine Schule zu errichten; die Besoldung eines Volksschullehrers dar neben freier Wohnung nicht unter 1200 Frs. betragen u. s. w.", allenthalben durchgeführt worden, so würde das französische Volksschulwesen bald eine damals ungekannte Höhe erreicht haben. Die politischen und militärischen Ereignisse verhinderten jedoch die Durchführung, und als es zu derselben kam, begann der Aufbau von oben nach unten. So wurde im Jahre 1802 unter dem Konsulate zur Einrichtung eines ungemein mangelhaften Universitätsunterrichts geschritten; dann wurden die sogenannten „Écoles Centrales", Zentralschulen, errichtet, an denen in öffentlichen Kursen die Grundlehren der positiven Wissenschaften gelehrt wurden. Das mittlere Unterrichtswesen wurde ganz vernachlässigt, es gab weder Lyzeen noch Gymnasien; von lateinischen oder griechischen Studien mußte man auch ganz absehen, weil der Konsul General Bonaparte kein Gewicht auf diese legte; was das Volksschulwesen betrifft, so wurde im gesetzgebenden Körper vom 20. April 1802 mit Recht von ihm gesagt, es existiere gar nicht. Erst im Jahre 1806 und 1808 ging die Regierung ernstlich daran, den öffentlichen Unterricht zu organisieren. Wie damals aber überall der militärische Geist vorwaltete, so wurde auch die „Université de France", wie man in mangelhafter Anwendung der Worte den ganzen Komplex der akademischen und

höheren Lehranstalten nannte, in einen militärischen Rahmen eingespannt. Es wurde ein bureaukratisches Schulregiment eingeführt, so unsinnig wie möglich, und noch Jahrzehnte lang hat das französische Schulwesen an dieser Einrichtung gekrankt. Lyzeen (errichtet zu Paris seit 1804, z. B. das Lyzeum Charlemagne, das Lyzeum Henri IV. u. s. w.), Fakultäten und Akademien wurden gegründet und an die Spitze ein Grandmaître und das Conseil de Université de France gestellt, die von

genügten. Im Jahre 1830 besaß das ... bei 38.000 Gemeinden noch nicht ... Primarschulhäuser. Ein geordnetes ... wesen begann erst mit dem Gesetz ... 18. Juni 1833 (Guizot und Cousin), ... für jede Gemeinde mindestens ... Primarschule und für jedes Dep... tement ein Seminar forderte, ... Lehrer — außer freier Wohnung und ... Schulgelde — ein Maximalfixum von ... Francs zusicherte und staatliche Aufs... behörden schuf, leider aber den Mäd...



Alte Schule in Chaource (Departement Aube).

Paris aus das gesamte Unterrichtswesen zu leiten hatten. Die Volksschulen blieben jedoch vom Staate völlig unberücksichtigt; die Schullehrer erhielten keine Gehälter, sondern nur eine dürftige Wohnung und waren auf das Schulgeld der Kinder angewiesen. Nach dem Sturze des Kaisers kam die Bourbonische Monarchie ans Ruder, die mit ihrem Gefolge von Adel und Priesterherrschaft das Volksschulwesen ebenso sehr vernachlässigte wie das Kaiserreich. Aus den damaligen Budgets ersehen wir, daß für die Volksschulen des ganzen französischen Königreiches 50.000 Frs jährlich

unterricht ganz vernachlässigte. Den ... die zunehmende Verstaatlichung der ... len verloren gegangenen Einfluß suchte ... Kirche wieder zu gewinnen. Nach ... Kämpfen erlangte sie durch das Gesetz ... 15. März 1850 (Gesetz Falloux) die ... richtsfreiheit für Private, Kongregationen und Assoziationen auf dem Gebiete ... niederen und mittleren Unterrichts ... damit war das Unterrichtsmonopol ... Université vollständig gefallen. Die ... chen Privatanstalten nahmen infolgedessen stetig zu und vermehrten sich bald um das Doppelte. Im Jahre 1875 brachte die ... kale Partei auch das Gesetz betreffend ...

Freiheit des höheren Unterrichts durch. Der Minister Waddington versuchte zwar im nächsten Jahre wenigstens die Verleihung akademischer Grade den staatlichen Fakultäten zurückzugeben, doch scheiterte das Gesetz an dem Widerstand des Senats.

Nur das Gesetz für das Volksschulwesen ging durch, wonach die Gemeinden zum Bauen der Schulhäuser angehalten werden sollten und wonach zugleich dem Gouvernement ein Fonds von 60 Millionen zur Disposition gestellt wurde, um den ärmeren Gemeinden die dazu nötige Beihilfe aus Staatsmitteln zu gewähren. Der neue Unterrichtsminister Bardoux setzte das Werk Waddingtons fort; sein Gesetzentwurf über die Errichtung von Schulhäusern wurde von beiden Kammern angenommen. Das Gesetz stellte dem Unterrichtsminister zur Unterstützung armer Gemeinden auf die Dauer von fünf Jahren 60 Millionen zur Verfügung. Andere 60 Millionen waren dazu bestimmt, den Gemeinden ohne Unterschied, ob sie arm oder reich seien, zu demselben Zwecke Vorschüsse zu gewähren, die in halbjährigen Raten von $2\frac{1}{2}\%$ der entlehnten Summe zurückgezahlt werden sollten. Nach dem Berichte des Ministers waren etwa 173.000 Schulhäuser zu errichten. Geradezu epochemachend für Frankreich waren jedoch die vom Unterrichtsminister Ferry der Kammer vorgelegten und unter heftigen Kämpfen glücklich durchgebrachten drei Gesetzentwürfe, wodurch die Schule dem klerikalen Einflusse ganz und gar entzogen wurde. Der erste Entwurf vom 27. Februar 1880 bezweckte die Umgestaltung einer der wichtigsten Unterrichtsbehörden Frankreichs, nämlich des Ober-Unterrichtsrates, dessen Mitgliederzahl von 36 auf 50 erhöht wurde. Er berief in den Ober-Unterrichtsrat die gewählten Vertreter aller Schulen, aller Lehrkörper, von dem namhaften Gelehrten herab bis zu dem bescheidenen und verdienstvollen Lehrer, der den wichtigsten unserer Reichtümer, die Jugend der Elementarschulen, in Händen hat. Das zweite dieser Ferryschen Gesetze vom 18. März 1880 gab dem Staate die Verleihung der akademischen Grade zurück, die seit 1875 den ausschließlich in jesuitischem Geiste gelei-



Neue Schule in Chaource (Departement Aube).

teten katholischen Universitäten eingeräumt war, auch wurden durch die Dekrete vom 28. März 1880 die Jesuiten und jede vom Staate nicht anerkannte Kongregation von der Unterrichtstätigkeit ausgeschlossen. In neuester Zeit ging man noch weiter und schloß eine große Anzahl von Kongregationsschulen, die sich den gesetzlichen Bestimmungen nicht fügten. Für die neu einzurichtenden Ersatzschulen wurden im Dezember 1903 vom Staate zunächst jährlich 10 Millionen Frs. bewilligt. Das dritte dieser Gesetze endlich vom 16. Juni 1881 bezweckte die Aufhebung der sogenannten „Obedienzbriefe", die, vom Bischof ausgestellt, den Mitgliedern der geistlichen Kongregationen die Anstellung im Lehramte ohne Lehrerprüfung ermöglichten und welche durch den neu aufgestellten Grundsatz: „Jede Person, die entweder in einer öffentlichen Schule oder in einer Privatschule unterrichten will, muß den Beweis liefern, daß sie das Minimum der für den Unterrichtsgrad, um den es sich handelt, erforderlichen besonderen Kenntnisse besitzt" entkräftet wurden. Dieses Gesetz war insbesondere gegen die 10.000 Schulen mit 37.000 Kongregationsschwestern gerichtet, von denen kaum 5700 das Lehrerdiplom besaßen, die übrigen jedoch ungeprüft waren. Da dieses riesige Lehrerinnenpersonal nicht sofort durch geeignete Lehrkräfte ersetzt werden konnte, so wurde zur Durchführung des Gesetzes eine dreijährige Frist festgesetzt. Zwei weitere von Jules Ferry vorgelegte Gesetzentwürfe betreffen die absolute Unentgeltlichkeit des Elementarunterrichts und die allgemeine Schulpflicht (Gesetz vom 28. März 1882).

Die Deputiertenkammer hatte eine Bestimmung hinzugefügt, welche der Elementarschule jeglichen konfessionellen Charakter nimmt.

Außer den schon genannten Gesetzen sind noch folgende für die Entwicklung des Schulwesens in Frankreich von Bedeutung gewesen: Das Gesetz, betreffend den landwirtschaftlichen Unterricht in den Seminarien und Elementarschulen (16. Juni 1879); das Gesetz, welches jedes Departement zur Unterhaltung eines Lehrerseminars und eines Lehrerinnenseminars verpflichtet (9. August 1879); das Gesetz, welches das Turnen zum obligatorischen Unterrichtsgegenstand macht (27. Jan. 1880); das Gesetz, betreffend Lehrlingsschulen und die Einrichtung von Gewerbeschulen in den Elementarschulen (11. Dezember 1880); das Gesetz, betreffend höhere Töchterschulen (21. Dezember 1880); das Schulgesetz von 1886, betreffend den Primärunterricht.

An der Spitze der Unterrichtsverwaltung steht der Minister des öffentlichen Unterrichts (Ministre de l'instruction publique), ihm zur Seite steht der Oberstudienrat (Conseil supérieur de l'instruction publique), welcher aus 58 Mitgliedern besteht, wovon 45 aus den Mitgliedern des höheren Mittel- und Elementarschulunterrichts von ihren Kollegen gewählt und die 13 anderen durch Dekret ernannt werden; er wird auf die Amtsdauer von je vier Jahren gewählt, hat die Ausarbeitung resp. Abänderung der Lehrpläne zu besorgen und bei Streit- und Personalfragen definitiv zu entscheiden. Es folgt als ausführendes Organ das Bureau, in dem die Generalinspektoren (Inspecteurs généraux) für die inneren Angelegenheiten der einzelnen Abteilungen des Gesamtunterrichtswesens tätig sind. Frankreich ist in 16 Schulbezirke eingeteilt, in deren jedem sich eine Akademie befindet, die aus dem Rektor, dem Inspektor (Inpecteur d'Académie) und dem Akademischen Rat (Conseil Académique) besteht, welche die Aufsicht über das Schulwesen in dem Bezirke führen. Der Akademische Rat setzt sich zusammen aus dem Rektorpräsidenten und den Akademieinspektoren, welche von rechtswegen Mitglieder sind, aus einem Lyzealprovisor und dem Direktor eines Kollegiums, zwei Generalräten, zwei Stadträten und zwei von dem Minister ernannten Mitgliedern für den Privatunterricht und endlich aus vier Lyzealprofessoren und zwei Kollegiumsprofessoren, welche von ihren Kollegen gewählt werden.

Die Oberbehörde für das Primarschulwesen eines jeden Departements ist der Departementsschulrat, der aus dem Präfekten, dem Inspektor der Akademie, vier Generalräten, dem Direktor des Seminars (École normale), der Direktorin des Lehrerinnenseminars, zwei Lehrern, zwei Lehrerinnen, zwei Vertretern der Privatschulen

und zwei Schulinspektoren zusammengesetzt ist. Der Departementsschulrat hat die vom Oberstudienrate bestimmten Pläne zur Ausführung zu bringen und hat das Recht, die Volksschullehrer zu ernennen und zu bestrafen.

Die Schulinspektoren haben unter anderem die Schulprüfungen der öffentlichen und privaten Volksschulen zu leiten und darüber an die höhere Instanz Bericht zu erstatten. Eine weitere Behörde ist der Gemeindeausschuß, der sich aus dem Maire, je einem Abgeordneten des betreffenden Kantons und einer Anzahl von Gemeinderatsmitgliedern zusammensetzt.

Die Schulpflicht wurde vom 6. bis zum 13. Lebensjahre festgesetzt und sind die Volksschulen in vier Kategorien eingeteilt:

1. Schulen für das vorschulpflichtige Alter oder Kindergärten (Écoles maternelles).

2. Niedere Volksschulen (Écoles primaires élémentaires), für Kinder von 6 bis 13 Jahren.

3. Höhere Volksschulen oder Bürgerschulen (Écoles primaires supérieures), wovon sieben bedeutende in Paris bestehen: Écoles Arago, Colbert, Lavoisier, J. B. Say, Turgot für Knaben; Écoles Sophie-Germain und Edgar-Quinet für Mädchen.

4. Handfertigkeitsschulen für Lehrlinge, unentgeltlich wie die vorhergehenden.

Kindergärten gibt es an 5800 mit zusammen 80.000 Kindern und 9000 Lehrerinnen, Volksschulen an 68.000 öffentliche, 16.000 private, und zwar an 49.000 für Knaben und 35.000 für Mädchen mit rund 3 Millionen Knaben und 2¾ Millionen Mädchen = 5¾ Millionen Schulkindern. Es wirken an diesen Volksschulen an 68.000 Lehrer, 85.000 Lehrerinnen = 153.000 Lehrkräfte. Bürgerschulen gibt es an 2100 (1400 für Knaben, 700 für Mädchen) mit 1700 Lehrern und etwa 750 Lehrerinnen. Die Schülerzahl ist schwer festzustellen, dürfte aber 150.000 übersteigen.

Fortbildungsschulen nach dem schulpflichtigen Alter sind sehr zahlreich vorhanden. Es gibt deren etwa 12.000 öffentliche und 2000 private mit rund 300.000 Jünglingen und 80.000 Mädchen = 380.000 Besuchern. Turn- und Handfertigkeitsunterricht ist fast in allen Volksschulen obligatorisch. Für Heranbildung der Lehrkräfte sorgen 94 Lehrerseminare (Écoles normales primaires) mit etwa 4000 Besuchern und 88 Lehrerinnenseminare mit 3900 Schülerinnen.

Überdies existiert das höhere Lehrerseminar für den Elementarunterricht (École normale supérieure d'Enseignement primaire) von St. Cloud bei Paris, welches die Lehrkräfte der Lehrerseminare und Knabenbürgerschulen heranbildet. Das höhere Lehrerinnenseminar (École normale supérieure) von Fontenay-aux-Roses bei Paris erfüllt den gleichen Zweck bei den Mädchen. Das Gehalt der definitiv angestellten Volksschullehrer steigt von 1000 bis 2000 Frs. in fünf Abstufungen, nebst freier Dienstwohnung.

Oberlehrer (Titulaires), die mit der Leitung einer größeren (mehrklassigen) Schule betraut sind, erhalten 200 bis 400 Frs. Funktionszulagen; Direktoren und Direktorinnen an Bürgerschulen erhalten 1800 bis 2800 Frs. Gehalt und freie Wohnung. Die Lehrer und Lehrerinnen sind in bezug auf die Pensionsbezüge den Staatsbeamten gleichgestellt. Der Gesamtaufwand für das Volksschulwesen beträgt jährlich über 200 Millionen Frs.

Zu den Sekundärschulen (mittleren) zählen die Lyzeen (Gymnasien), die städtischen Kollegien (Collèges) und die Privatschulen (Écoles libres), die teils von Laien, teils von katholischen Geistlichen geleitet werden. Die Collèges stehen teils unter städtischer Verwaltung, d. h. die Städte kommen auch für die Kosten auf, teils, und zwar ihrer Mehrheit nach, unterstehen sie Direktoren, die sie auf eigene Rechnung und Gefahr hin, gewöhnlich mit Hilfe einer Unterstützung, verwalten.

Von 1885 bis 1902 umfaßte der Mittelschulunterricht an jeder Anstalt: 1. Den klassischen Unterricht auf Grundlage des Studiums der alten Sprachen und Literatur; 2. den Realunterricht, wobei die Natur- oder exakten Wissenschaften und die lebenden Sprachen vorherrschten.

Nach der Verordnung vom Jahre 1885 sind bei den humanistischen Gymnasien (Cours classique) drei Ausbildungsstufen vorgeschrieben: Die Elementarstufe (4 Jahr-

gänge), bestehend aus einer Vorschulklasse (2 Jahrgänge, Vorbereitungsklasse) und der Klasse 8—7; die grammatische Stufe (Klasse 6—4, sogenannte Lateinklassen) und die Oberstufe (Klasse 3—1), deren erste Klasse noch in die beiden jährigen Abteilungen Rhetorik und Philosophie zerfällt.

Die Ausbildung in den Realschulen (Écoles modernes) als Teile der Lyzeen und Kollegien erfolgt in 6 Klassen, deren oberste (1.) in eine literarische und naturwissenschaftliche Sektion zerfällt.

Nach der Verordnung vom 29. Juli 1893 müssen die Schüler zwei lebende Sprachen lernen, bei der ersten wird nur die Wahl zwischen Deutsch und Englisch freigestellt, bei der zweiten hat der Schüler auch die Wahl zwischen Italienisch, Russisch, Spanisch oder Arabisch.

Die Elementarstufe ist mit der humanistischen vereinigt und erfolgt die Trennung beim Eintritt in die grammatische Stufe (Klasse 6).

Alle diese Anstalten bereiten die Schüler zur Reifeprüfung (Baccalauréat) und für die großen Staatsschulen (École polytechnique, École de St. Cyr, École centrale des arts et manufactures, Institut agronomique und Écoles nationales d'Agriculture) vor. Das Baccalauréat wird nach den Verordnungen vom 16. August 1890 durch zwei nacheinander abzulegende Prüfungen erworben, die durch den Zwischenraum eines ganzen Schuljahres getrennt sind.

Der erste Teil des Baccalauréat classique wird zum Schlusse der Rhetorik (partie litéraire) abgelegt, der zweite zum Schlusse der Philosophie (partie philosophique et scientifique).

Ebenso werden die zwei Teile des Baccalauréat moderne am Ende der zweiten und ersten Abteilung abgelegt. Dies war bis Oktober 1904 der Fall.

Der Unterricht in den Privatschulen unterliegt nicht der Staatsaufsicht und fordert das Gesetz von den Privatlehrern nur den Grad des Baccalaureus.

Reform des Mittelschulunterrichts (Dekret vom 31. Mai 1902). Nach einer von der Unterrichtskommission der Deputiertenkammer gepflogenen gründlichen Untersuchung hat der Studienplan der Lyzeen und Kollegien von der sechsten Klasse bis zur Philosophie nach Beschluß des Oberstudienrates eine vollkommene Verbesserung erfahren, um dem Unterricht mehr Geschmeidigkeit, mehr Mannigfaltigkeit zu geben und den Schülern zu gestatten, den ihren Fähigkeiten oder mutmaßlichen Neigungen am meisten entsprechenden Weg zu wählen. Ein großes Feld wurde den exakten Wissenschaften und lebenden Sprachen eingeräumt. Zum erstenmal finden wir praktische wissenschaftliche Übungen in den obersten Klassen eingerichtet.

Die Mittelschulstudien betragen jetzt gleichmäßig sieben Jahre und zerfallen in zwei Abschnitte: in den ersten von vier Jahren (6., 5., 4., 3.), in den zweiten von drei Jahren (2., 1. und Philosophie). Im ersten Zyklus beabsichtigt man, den Schülern, welche die Lyzeen oder die Kollegien am Ende der dritten Klasse verlassen, ein einheitliches Ganzes und an sich genügendes Maß von Kenntnissen zu bieten; ein Zeugnis über Mittelschulstudien kann am Schlusse dieses ersten Zyklus ausgestellt werden.

Der erste Zyklus umfaßt in jeder Klasse zwei Sektionen, A und B:

Sektion *A*: Obligatorischer Unterricht in Latein von der sechsten Klasse an und nichtobligatorischer Unterricht in Griechisch von der vierten Klasse an.

Sektion *B*: Eingehender Unterricht in Französisch, in den mathematischen und Naturwissenschaften, im Zeichnen u. s. w. ohne Griechisch oder Latein.

Der zweite Zyklus führt zum Baccalauréat.

Die erste und zweite Klasse umfassen je vier Sektionen: A, B, C, D, folgendermaßen charakterisiert:

A. Sektion: Griechisch, Lateinisch (entsprechend dem früheren klassischen Unterricht).

B. Sektion: Lateinisch, lebende Sprachen (ohne Griechisch).

C. Sektion: Lateinisch, exakte Wissenschaften (ohne Griechisch).

D. Sektion: Exakte Wissenschaften, lebende Sprachen (ohne Lateinisch, ohne Griechisch, entsprechend dem früheren modernen Unterricht).

Die Philosophie-Klasse umfaßt zwei Sektionen:

1. Die eigentliche Philosophie mit vorherrschendem philosophischem Unterricht.

2. Mathematik, wo die sogenannten exakten Wissenschaften vorherrschen.

Praktische Übungen in Physik und Chemie sind eingeführt in den Klassen 2 und 1 (C und D), Übungen in Physik und Naturwissenschaften in der mathematischen Klasse.

Die Prüfungen des ersten Teiles des Baccalauréats sind die Schlußprüfungen der ersten Abteilung, jene des zweiten Teiles die Schlußprüfungen der Philosophie- oder Mathematikabteilung. Die Prüfungskommissionen werden gebildet aus Lyzealprofessoren und einem Fakultätsprofessor.

Es bestehen 116 Lyzeen mit etwa 55.000 Schülern; 260 städtische Kollegien mit etwa 42.000 Schülern; 340 Privatschulen, von Laien geleitet, mit etwa 35.000 Schülern; 370 von Geistlichen geleitete Schulen mit 65.000 Schülern (die neuen Gesetze über die Gesellschaften [1903 bis 1904] verbieten unbedingt den Ordensangehörigen den Unterricht); ferner 26 Mädchengymnasien mit 4000, 30 Collèges mit etwa 8000 Schülerinnen und eine große Anzahl höherer Mädchenschulen. Der Gesamtaufwand für das Sekundärschulwesen beträgt jährlich (Staats-, Departements-, Gemeinden-, Familienzuschuß) über 80 Millionen Frs.

Die Professoren der Mittelschulen werden in Paris, besonders an der höheren Lehrerbildungsanstalt (einer Art Nebenanstalt der Universität) herangebildet, in der Provinz an den Universitäten.

Die höhere Lehrerbildungsanstalt wurde soeben (1904) reorganisiert, derart, daß die nationale Erziehung mehr im Einklang mit den demokratischen Bestrebungen ist. Unabhängig von ihren Fachstudien werden die künftigen Mittelschullehrer zu einem längeren Verweilen an einem Lycée oder Collège verhalten sein, wo sie unter der Leitung des ordentlichen oder jeweiligen Professors am Unterrichten teilnehmen.

Die staatlich angestellten Professoren werden wieder eingeteilt in beauftragte Lehrer (Chargés de cours) mit dem Grade eines Lizentiaten der Wissenschaften, der Literatur und bisweilen mit dem eines Doktors, welche von den Universitäten erteilt werden (ausgenommen in den kleinen Kollegien, wo nur das Baccalauréat gefordert wird), und in ordentliche Professoren (professeurs titulaires), welche überdies mit dem Titel „agrégé" (außerordentlicher Professor) ausgestattet sind.

Die außerordentliche Professur (agrégation), im Gegensatz zu der Lizentiatur, wird nur im Bewerbungswege erlangt und die Anzahl der „agrégés" wird alljährlich nach Maßgabe der zu besetzenden Stellen bestimmt. In den privaten Mittelschulen muß der Vorsteher des Instituts hinfort Lizentiat sein und die Professoren mindestens das Baccalauréat besitzen.

Universitäten. Durch das Gesetz vom 10. Juli 1896, betreffend die Konstitution der Universitäten, heißen die Fakultätskörper fortan Universitäten. Es gibt Universitäten in:

Aix-en-Provence, Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont-Ferrand, Dijon, Grenoble, Lille, Lyon, Marseille, Montpellier, Nancy, Paris, Poitiers, Rennes, Toulouse;

katholische Universitäten und Freie Fakultäten in: Angers, Lille, Lyon, Paris, Toulouse;

Hochschulen in: Paris (Collège de France, Muséum d'histoire naturelle, École pratique des hautes études, École normale supérieure);

technische Hochschulen in: Grenoble (Institut électrotechnique), Lyon, Marseille, Nancy (an der Universität: Institut électrotechnique), Paris (École polytechnique — besonders für Militär, Artillerie et Génie) — École nationale des Ponts et Chaussées, École supérieure d'Électricité. École spéciale d'Architecture);

medizinische und pharmazeutische Schulen in: Amiens, Angers, Limoges, Nantes, Reims, Rouen, Tours.

Außerdem gibt es noch andere fachliche Hochschulen: Alfort (École vétér.); Beauvais (Institut agricole); Bordeaux (École de chimie appliquée à l'industrie et à l'agriculture, École du Service de Santé de la Marine); Douai (École nat. des Industries agricoles); Grignon Seine et Oise (École nation. d'Agriculture); Lille (École des hautes études industrielles); Lyon (École de Chimie industr., École Franc. de Tannerie, École vétérinaire); Montauban (Evang.-theolog. Fakultät), Montpellier (École nationale d'Agriculture); Nancy (an der Universität: Institut

chimique, Institut Sérotherapique, Institut agricole, Enseignement colonial; ferner: École forestière); Nantes (École libre de Droit et de Notariat); Nogent sur Vernisson (Domaine et École des Barres); Paris (Orientalische Schule, Urkundenschule, Kunstschule, Séminaire israélite de Françe, École libre des sciences politiques, École des hautes études sociales, Collège libre des sciences sociales, École Russe des hautes Études sociales, École nationale supérieure des Mines, Institut national agronomique, École centrale des Arts et Manufactures, École d'Anthropologie, École municipale de Physique et de Chimie industrielle, École du Louvre, Haut Enseignement du Conservatoire National des Arts et Métiers); Rennes (École nation. d'Agriculture); Saint Étienne (École des Mines); Toulouse (École nation. vétérinaire).

Literatur: Duruy V., Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique. Années 1863—1869. Paris. — Ferneuil Z., La Réforme de l'enseignement secondaire devant le Conseil supérieur. Paris 1880. — Allain, L'instruction primaire en France avant la Révolution. Paris 1881. — Beaussire. La liberté de l'enseignement et l'Université sous la troisième République. Paris 1884. — Schröder, Das Volksschulwesen in Frankreich 2 Bde. Köln 1884. — Rendu E., Sept ans de guerres. L'enseignement primaire libre à Paris 1880—1886. Paris 1887. — Le Volume. Journal des Instituteurs et des Institutrices (Wochenschrift) Paris. — Cantemerle, Dictionaire de l'administration des lycées, collèges communaux et écoles normales primaires. Paris 1887 et Supplément. Périgueux, 1899. — Gréard O., Éducation et instruction. Enseignement supérieur. Paris 1889. — Liard L., Universités et facultés. Paris 1890. Paris 1890—1894. L'enseignement supérieur en France 1789—1893, 2 tomes. — Fournier Marcel, Les statutes et privilèges des universités francaises depuis leur fondation jusqu' en 1789. Tome I—IV. Paris, 1890 bis 1895. — Horridge F., Conférence sur l'enseignement. Paris 1890. — Pikard J., L'histoire dans l'enseignement primaire Paris 1890. — Jolly L., Das Unterrichtswesen in Frankreich. S. 1103 ff. in Schönberg, Handbuch etc. 3. Auflage. Tübingen 1891. — d'Estournelles de Constant, Guide pratique de l'enseignement primaire sous Forme de dictionaire. Paris 1893. — Schwemer R., Das höhere Schulwesen in Frankreich. Eine pädagogische Skizze. Frankfurt a. M. 1895. — Gobron L. Législation et jurisprudence de l'enseignement public et de l'enseignement privé en France. Paris 1896. — Dorfeld C. Das französische Gymnasial- und Realschulwesen unter der dritten Republik. Zeitschrift für den ausländischen Unterricht. Jahrg. I. Leipzig 1895—1896, S. 309 ff. u. II. 1896—1897, S. 36 ff., S. 140 ff. — Marion H., L'éducation dans l'Université. Paris 1896. — Schoen H., Die französischen Hochschulen seit der Revolution nach dem Werk von Liard, l'enseignement supérieur en France 1789—1893. München 1896. — Petit E., Autour de l'éducation populaire. Paris 1896. — Bon, Die Bildungsanstalten für Seminarlehrer und Seminarlehrerinnen in Frankreich. Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen Leipzig 1896 — Agenda des écoles. Lycées et collèges pour 1897. Paris 1897. — Stropeno E., Organisation des höheren Unterrichts in Frankreich: Baumeister Handbuch I.. 2. Abt. München, 1897, S. 419. 461. — Rapport du Jury international de l'Exposition de 1900, Rapport de René Leblanc. Paris 1902. — L'enseignement secondaire, Revue Bimensuelle. Paris. — Revue internationale de L'Enseignement. Paris.

Französische Sprache als Unterrichtsgegenstand. Ausbreitung des französischen Unterrichts. Im letzten Dezennium fanden in allen europäischen Kulturstaaten Revisionen der Lehrpläne statt. In den neuen Lehrplänen wurde die Bedeutung der modernen Kultursprachen richtiger gewürdigt und ihnen nicht bloß ein größeres Ausmaß an Unterrichtsstunden zu teil, sondern es wurden auch die Forderungen bezüglich des Lehrzieles, der beim Unterricht einzuschlagenden Methode und der Befähigung der Lehrer genauer präzisiert. In einzelnen Staaten, in denen an reinen Gymnasien dem Französischen der Eingang ganz verschlossen geblieben, oder wo die Pflege dieser Sprache nicht sorgfältig und ausreichend war, öffnete man diesem Unterricht die Pforten oder verbesserte ihn. Die rein klassischen Gymnasien pflegen besonders in den Ländern des Deutschen Reiches den französischen Unterricht in ausgiebiger Weise; die wöchentliche Stundenzahl bewegt sich zwischen 19 und 8 Stunden. Nur in Ungarn und Italien fand man im Gymnasium keinen Raum für das Französische. Was

speziell Österreich anbelangt, so wurde hier an den meisten Gymnasien das Französische früher nur in Sammelkursen zu zwei wöchentlichen Stunden als nicht obligater Gegenstand betrieben. Vor mehreren Jahren wurden am Franz Joseph-Gymnasium in Wien Sammelkurse in drei Abteilungen zu je drei wöchentlichen Unterrichtsstunden eingerichtet. Dieser Unterricht war auch Schülern anderer Gymnasien zugänglich. Doch das Bedürfnis nach einer Erweiterung dieses Unterrichts steigerte sich und so entschloß sich die Regierung, an drei Gymnasien in Wien (Sofien- und Rainer-Gymnasium, Gymn. im VI. Bezirk) das Französische als relativ-obligaten Unterrichtsgegenstand mit je drei wöchentlichen Stunden in den oberen vier Klassen einzuführen. Die erzielten Erfolge haben sich bei der Maturitätsprüfung als recht günstig erwiesen. Am Gymnasium der Theresianischen Akademie in Wien wird jeder interne Zögling zur Erlernung der französischen Sprache verhalten. Die Realgymnasien Deutschlands schreiben für den französischen Unterricht viel mehr Wochenstunden vor als die reinen Gymnasien. Die Realschulen sind jedoch die Hauptpflegestätten der modernen Kultursprachen, unter denen der französischen der größte Raum gewährt wird. Die Grenzen der wöchentlichen Unterrichtsstunden liegen zwischen 47 und 20. An der 7klassigen österreichischen Realschule sind dem Französischen 28 Wochenstunden zugewiesen.

Lehrziele in der Mittelschule. Diese sind infolge des verschiedenen Ausmaßes der Unterrichtszeit und der verschiedenen Wertschätzung dieses Faches ungleich. In den reichsdeutschen und österreichischen Lehrplänen sind sie genau umgrenzt. Vor allem wird eine richtige Aussprache, sinngemäßes Lesen, Fertigkeit im Übersetzen aus dem Französischen und in dasselbe, genaue Kenntnis der Formenlehre und der wichtigsten syntaktischen Gesetze, eine im Rahmen der Schullektüre sich bewegende Fertigkeit im mündlichen Gebrauche des Französischen gefordert. Als Abiturienten-, bezw. Maturitätsprüfung gilt für den schriftlichen Teil in erster Linie eine Übersetzung aus der fremden Sprache und eine solche in dieselbe. Der Lehrplan für die Realgymnasien und Oberrealschulen in Deutschland fordert die Anfertigung eines freien französischen Aufsatzes. In Österreich wird über Ersuchen der Anstaltsdirektion im Einvernehmen mit dem Fachlehrer und über Befürwortung des Landesschulrates statt der normalen Übersetzung ins Französische vom Unterrichtsministerium auch ein Aufsatz gestattet; doch dürfen derlei Aufsätze über den Rahmen der in der Klasse verarbeiteten Lektüre nicht hinausgehen. Für den Fachlehrer ergibt sich in diesem Falle die Notwendigkeit, von der V. Klasse an entweder den mündlichen Ausdruck oder das Hinübersetzen intensiver zu pflegen. Da nun die gesetzliche Vorschrift einer Übersetzung sicher besteht, während die angesuchte Bewilligung eines Aufsatzes, wenn sie auch gewöhnlich anstandslos gewährt wird, doch fraglich ist und erst in der VII. Klasse eingeholt werden kann, so gehört ein Aufsatz als Maturitätsprüfungsarbeit zu den Ausnahmen. — Die österreichischen Lehrpläne verlangen nicht literar-historische Kenntnisse, wohl aber eine aus der Lektüre sich ergebende Zusammenfassung von Daten und Beobachtungen zu einem Ganzen, das ein kleines biographisches Bild darbieten soll. Belehrungen über Stilgattungen sollen im Anschluß an den parallellaufenden Unterricht in der Muttersprache gegeben werden.

Methode. Der in früherer Zeit herrschende sprachmeisterliche Unterricht wich später vor der Forderung zurück, die formale Bildung zu vermitteln, und zeitigte die grammatisierende Methode. Der erstere befriedigte nicht wegen Vernachlässigung der geistigen Bildung, diese wegen mangelhafter Vermittlung der praktischen Sprachbeherrschung. Ein Umschwung trat durch die Fortschritte der naturwissenschaftlichen und philosophischen Forschungen ein. Man lernte die Seele des Kindes und die Lauterzeugung kennen und suchte die Methode der kindlichen Anschauung anzupassen. Angebahnt wurde sie durch die sogenannte Reform, die in Viëtor durch die Schrift „Der Sprachunterricht muß umkehren, von Quousque Tandem" den ersten Verfechter und in Österreich im Realschuldirektor Fetter einen eifrigen Verbreiter fand. Sie hatte bald zahlreiche Anhänger, die ihre Wahrnehmungen in zahllosen Schriften niederlegten. Übereifrige priesen sie als die natürliche, der Erlernung der Muttersprache

gleichkommende Methode, ohne zu bedenken, daß die seelische Verfassung des kleinen Kindes, die angewandte Zeit, die äußeren Einflüsse der Umgebung von den Verhältnissen, unter denen der zehn- oder elfjährige Knabe an die Erlernung der fremden Sprache schreitet, gänzlich verschieden sind. Die jetzt an den meisten höheren Schulen eingeführte reformierte Methode heißt analytisch-direkt, direkt, imitativ. Die erste Benennung scheint die zutreffendste zu sein, da durch den neuen Vorgang der Sprachstoff den Lernenden direkt beigebracht wird, um aus ihm die die Sprache beherrschenden Gesetze herauszuanalysieren. Die wesentliche Forderung der analytisch-direkten Methode ist das Darbieten des Sprachstoffes in zusammenhängenden Lesestücken, deren Inhalt dem Anschauungskreise der Schüler entspricht. Im folgenden möge der Vorgang in den einzelnen Unterrichtsgebieten in knapper Kürze angedeutet werden.

Aussprache. Als Ideal muß dem Lehrer vorschweben, so auszusprechen wie gebildete Franzosen. Die Schule kann diese Aufgabe am besten durch die Absolvierung eines vorbereitenden Lautierkurses lösen. Das Beibringen einer echt idiomatischen Aussprache erfordert eine anstrengende Arbeit des Lehrers, nicht bloß eine physische, die durch das Vorsprechen bedingt ist, sondern auch eine geistige, die die Wiedergabe der Laute unermüdlich kontrolliert und beständig auf Mittel sinnt, vorkommenden Gebrechen abzuhelfen. Der Lehrer muß phonetisch gebildet sein, ohne in der Schule theoretische Phonetik zu treiben, kleine Hilfen ausgenommen. Mundartliche Aussprache der fremden Laute muß mit andauerndem Ernste bekämpft werden. Am besten ist es, sämtliche Laute der fremden Sprache von vorneherein als von denen der Unterrichtssprache abweichend zu erklären. Zwischen geschlossenen und offenen, langen und kurzen Vokalen und eben solchen uneigentlichen Zwielauten ist genau zu unterscheiden. Die stimmhaften und stimmlosen Konsonanten sind sowohl im Anlaut als auch im In- und Auslaut sorgfältig auseinanderzuhalten. Bei der Aussprache einzelner Wörter ist wegen der Einheitlichkeit des Unterrichts die gewählte Sprache der gebildeten Franzosen nachzuahmen. Erst auf einer vorgeschrittenen Stufe mag nebenbei die übliche Aussprache der Endungen le und re bei vorangehenden Konsonanten, das Verstummen des l in il u. a. erwähnt werden. An den Lehrer tritt die Forderung heran, selbst genau zu artikulieren und die Schüler auf seine Lippentätigkeit aufmerksam zu machen.

Lesen. Nicht bloß jeder Laut und jedes Wort müssen echt französisch klingen, sondern auch der Satz, in dem die Wörter zu einem Ganzen verschleift werden. Der Tiefton am Ende des einfachen Satzes, der Hochton am Schlusse des Nebensatzes sollen neben dem bisweilen erforderlichen Wortton zur Geltung kommen, da sie dem Gelesenen das richtige Gepräge geben. Da neben der Aussprache das sinngemäße Lesen die Grundlage des Anfangsunterrichts bildet, so muß diesem eine entsprechende Sorgfalt gewidmet werden; längere Sätze sind in bestimmte Gruppen (Sprechtakte) einzuteilen. In überfüllten Klassen, in denen einzelne Schüler nicht oft zur Wiederholung herangezogen werden können, ist das Chorsprechen vorteilhaft; doch erfordert es eine sehr aufmerksame Überwachung durch den Lehrer.

Lektüre. Da die Lektüre den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts bildet, so erfordert die Auswahl des Stoffes eine besondere Sorgfalt. Auf der Unterstufe bildet die Lektüre gleichzeitig den Übungsstoff für die sprachliche Form Daher muß diese in mannigfachen Beziehungen zum Vorschein kommen. Bezüglich des Stoffes gilt allgemein der Grundsatz, ihn der nächsten Umgebung des Schülers zu entnehmen: Schule, Familie, Haus werden in zusammenhängenden Lesestücken behandelt. Später macht man die Schüler mit der Stadt, dem Landleben und den ihnen bekannten Wissensgebieten in der fremden Sprache bekannt. Wünschenswert ist, daß die aus dem wirklichen Leben des Schülers geschöpften Lesestücke die Form der Erzählung haben, da sich an diese am leichtesten persönliche Erlebnisse der Schüler anknüpfen lassen, die Gefühl und Interesse wecken und vielfältiger Verarbeitung fähig sind. Wenn auch Märchen, Kindergeschichtchen und Kinderlieder der frühesten Jugend angehören und inhaltlich dem Schüler bekannt sind, so ist es doch

unbedenklich, sie im fremden Gewande vorzuführen, denn sie vermögen um so lebendiger die Sprachform zu veranschaulichen. Die Lektüre bietet auch den Stoff für die Grammatik und die verschiedenartigen mündlichen und schriftlichen Übungen. Auf der Mittel- und Oberstufe erwächst für sie überdies die Aufgabe, in das fremde Volkstum einzuführen und mit den wichtigsten literarischen Erzeugnissen der letzten drei Jahrhunderte bekannt zu machen. Eine gute Chrestomathie, welche den Gesamtstoff in konzentrischen Kreisen darbietet, führt am sichersten zum gewünschten Ziele. In den zwei obersten Klassen ist neben diesem Lehrbehelfe das Lesen von einzelnen ganzen Werken sowohl der klassischen Periode als der Gegenwart sehr empfehlenswert. Der Privatlektüre von französischen Originalwerken soll der Schulunterricht nicht entbehren; doch muß sie, soll sie wirklich Nutzen bringen, vom Lehrer kontrolliert werden, sei es durch Nacherzählung einzelner Episoden, Schilderung von Szenen oder umfassendere Beantwortung von Fragen nach dem Inhalt. Dem Geschick des Lehrers muß es gelingen, die zuhörenden Schüler zur Mitarbeit zu veranlassen.

Belebung des Unterrichts. Der Gesang einfacher französischer Lieder dient im Elementarunterricht nicht bloß zur Vermittlung des Sprachstoffes, sondern auch zur fruchtbaren Belebung des Unterrichts und findet stets neue Anhänger. Zu demselben Zwecke und zur anregenden Wiederholung des verarbeiteten Lesestoffes lassen sich auch Bilder vortrefflich verwerten; es fällt ihnen in diesem Unterricht aber eine wesentlich andere Rolle zu als im muttersprachlichen, wo sie Begriffe zu entwickeln oder zu vermehren haben: sie haben das sinnlich Wahrgenommene durch Worte auszudrücken und in weiterer Verfolgung Erlebnisse wiederzugeben.

Grammatik. Durch die jetzige Methode wurde die Rolle der Grammatik verschoben; sie ist nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zwecke. Sie kommt nicht vor der Sprache, sondern wird aus dieser durch gemeinsame Klassenarbeit herausgefunden. Dies gilt nicht bloß für die Formenlehre, sondern auch für die Syntax, indem auch hier der gut verarbeitete Sprachstoff als Anschauungsobjekt dient, aus dem die Sprachgesetze erkannt werden. Dem Geschicke des Lehrers und der geschickten methodischen Fassung des Lehrbuches bleibt es überlassen, den richtigen Zeitpunkt für die grammatische Analyse zu finden. Vor allem muß vor einem Zuviel gewarnt werden; das Wesentliche muß vom minder Wesentlichen geschieden werden; letzteres wird erst in vorkommenden Fällen in der Lektüre erörtert werden und dem ersteren zur Ergänzung dienen. Es ist ratsam, die mittels der Unterrichtssprache herausanalysierten Regeln auch in der fremden Sprache zusammenzufassen, um auch hiedurch die Sprechfertigkeit zu fördern. Am Schlusse einer solchen grammatischen Stunde möge der betreffende Paragraph in der Schulgrammatik nachgelesen werden, um die Schüler mit diesem notwendigen Nachschlagebuche vertraut zu machen. Es ist selbstverständlich, daß die erkannten Sprachgesetze durch Übung befestigt werden müssen.

Schriftliche und mündliche Übungen. Während auf der unteren Stufe Fragen und Antworten, Diktate, allerlei grammatische Umformungen von gut verarbeiteten Übungsstoffen vorherrschen, treten auf der Mittel- und Oberstufe freiere Wiedergaben in der fremden Sprache, das Herausarbeiten der Hauptpunkte durch Frage- oder Behauptungssätze und Übersetzungen aus der Unterrichtssprache auf. Auch diese letzteren haben ihren Vorrat an Redensarten und grammatischen Spracherscheinungen aus der Lektüre zu schöpfen. Durch derlei Umarbeitungen wird am ehesten der Gefahr vorgebeugt, welche die Übersetzung mit sich bringt, mechanisch den muttersprachlichen Ausdruck durch einen fremden zu ersetzen.

Nebengebiete des Unterrichts. Der Lektüre kommt es zu, die Synonymik im richtigen Ausmaße zu pflegen; dabei lasse man die begriffliche Unterscheidung durch von den Schülern gesammelte Belege finden und beschränke sich auf ganz klar liegende Fälle. In der Stilistik wird man sich im praktischen Unterrichtsbetrieb mit der Bekämpfung von aus der Unterrichtssprache einfließenden falschen Wendungen und der Erläuterung der wichtigsten Eigentümlichkeiten der fremden Sprache (Gebrauch der Parti-

zipien und des Infinitivs, Wiedergabe von deutschen Adjektiven durch Substantiva, häufigerer Gebrauch des Aktivums u. a.) begnügen müssen. Auch in der Verslehre kann nur ein bescheidenes Maß von Wissen gefordert werden. Jedenfalls dürfen aber dem Schüler die Silbenzählung, das silbenbildende End-e, die strenge Bindung und Unstatthaftigkeit des Hiatus, die Vortragsweise von Gedichten, die Art der Reime, gewisse poetische Lizenzen und unter den Versarten der Alexandriner nicht unbekannt bleiben. Über Literaturgeschichte sieh S: 465.

Forderungen an den Lehrer. Der gegenwärtige Unterrichtsbetrieb stellt an den neusprachlichen Lehrer viel höhere Forderungen als der frühere. Zu der Forderung, die historische Entwicklung des Französischen und dessen Beziehungen zu den anderen romanischen Sprachen gründlich zu kennen, tritt die Notwendigkeit, die moderne Sprache in Wort und Schrift zu beherrschen. Er muß nicht bloß philosophisch, sondern auch lautphysiologisch gebildet sein. Man verlangt von ihm genaue Artikulation, Schärfe des Gehörs, lebhaftes Wesen und technische Fertigkeit im Unterrichten. Um allen diesen Forderungen zu genügen, muß er an seiner Fortbildung in wissenschaftlicher, literarischer, methodischer und pädagogischer Beziehung unablässig tätig sein (s. Fortbildung der Lehrer moderner Sprachen).

Literatur. Der beschränkte Raum gestattet die Erwähnung nur der bedeutendsten Werke mit besonderer Hervorhebung der österreichischen. — Methodische Schriften. Vor allen anderen verdient Münchs ausführliche Abhandlung in Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen", V. T., München 1892, empfohlen zu werden. — Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich. Wien 1899. — Viëtor, Der Sprachunterricht muß umkehren, von Quousque Tandem. Heilbronn 1882. — Breymann, Der neusprachliche Unterricht an Gymnasien und Realschulen. München 1882. — Franke F., Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und Physiologie. Heilbronn 1884. — Münch, Zur Förderung des franz. Unterrichts. Leipzig 1893. — Sallwürk E. v., Die Leitmotive der Reform des Unterrichts der neueren Fremdsprachen, Lehrproben 19 und Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen. — Ohlert, Methodische Anleitung zum Unterricht im Französischen und Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung. Hannover 1893. — Eggert, Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts. Berlin 1904. — Thiergen, Methodik des neuphilologischen Unterrichts. Leipzig 1902. — Lautlehre. Lauttafeln von W. Viëtor. Marburg 1894. — Passy, Les sons du français. Paris 1877. — Beyer, Das Lautsystem des Neufranzösischen. Cöthen 1887, und Französische Phonetik füs Lehrer und Studierende, ebenda 1888. — Zünd-Burguet, Méthode pratique, physiologique et comparée de Prononciation française. Paris 1902. — Koschwitz, Les parlers parisiens. Anthologie phonétique. Paris 1893. — Hilfsmittel für die Benützung von Bildern. Bechtel, Enseignement par les yeux basé sur les Cartes murales d'Ed Hölzel, Vienne; ebenda Génin et Schamanek, Texte zu Hölzels Wandbildern. — Bechtel, Franz. Sprech- und Lesebuch. Wien 1902. — Roßmann und Schmidt, Lehrbuch der franz. Sprache auf Grund der Anschauung. Bielefeld. 3. Aufl. 1893. — Alge, Leitfaden für den ersten Unterricht im Französischen. Unter Benützung von Hölzels Wandbildern. St. Gallen. 6. Aufl. 1898. — Allgemeine Unterrichtsbücher. Bechtel, Franz. Sprech- und Übungsbuch, Oberstufe. Wien 1903. — Fetter und Alscher, Lehrgang der franz. Sprache in 5 Teilen. Pichlers Witwe & Sohn. Wien 1903. — Weitzenböck, Lehrbuch der franz. Sprache I. und II. Teil; dazu als III. Teil Duschinsky, Übungsbuch zur franz. Syntax, und IV. Teil, Choix de lectures expliquées. Wien 1901. — Sokoll und Wyplel, Lehrbuch der franz. Sprache 1. Teil, 1905. — Boerner-Kukula, Lehr- und Lesebuch der franz Sprache für die österr. Gymnasien. Wien 1899. — Boerner-Stefan, Lehr- und Lesebuch der franz. Spr. Für Realschulen und verwandte Lehranstalten. Wien 1906. — Ploetz und Kares, Lehrgang, Sprachlehre mit Übungsbuch und Elemantarbuch. Berlin. — Sprechübungen. Neben verschiedenen Vokabularien seien erwähnt: Storm, Franz. Sprechübungen. Bielefeld. — F. Franke, Phrases de tous les jours. Oppeln. — Passy, Le français parlé. — Stier, Causeries françaises und Petites c. F. Cöthen 1903. — Lesebücher. Bechtel, Franz. Chrestomathie. Wien. — Duschinsky, siehe unter Allg. Unterrichtsbücher. — Fetter-Ullrich, Franz. Lese-

buch für die oberen Klassen. Wien 1905. — Filek v. Wittinghausen. Chrestomathie und Leçons de littérature. Wien. — Ploetz, Lectures choisies und Manuel de littérature. Berlin. — Roßmann, Franz. Lese- und Realienbuch. Bielefeld 1903. — Schulausgaben französischer Schriftsteller. Unter der großen Zahl seien genannt die Sammlungen von Graeser, Wien; Velhagen und Klasing, Bielefeld; Renger, Leipzig, und die Neusprachliche Reformbibliothek von Roßberg. Leipzig. — Wörterbücher. Die großen Wörterbücher von Littré und von der franz. Akademie. — Sachs-Villatte, Enzyklopädisches Wörterbuch der franz. und deutschen Sprache. Berlin. Hand- und Schulausgabe desselben Werkes; Notwörterbücher der franz. Sprache. Langenscheidt. — Larousse, Grand Dictionnaire und Petit dictionnaire illustré. — Ploetz, Handwörterbuch. Berlin. — Heller, Realenzyklopädie des franz. Staats- und Gesellschaftslebens. Oppeln. — Nebengebiete des franz. Unterrichts. Franke Ed., Franz. Stilistik. Ein Handbuch für den franz. Unterricht. 2 Teile. Oppeln. — Scherffig, Franz. Antibarbarus. Zittau. — Schmitz, Deutsch-franz. Phraseologie. Berlin 1877. — Noël, Nouveau manuel épistolaire. Wien 1880. — Tobler, Vom franz. Versbau alter und neuer Zeit. Leipzig 1880. — Legouvé, L'Art de la lecture. Paris. — Lubarsch, Deklamation der franz. Verse. Oppeln 1888. — Clair Tisseur, Modestes observations sur l'art de versifier. Lyon 1893. — Kressner und Sarrazin, Umarbeitung der Kreyßigschen Literaturgeschichte. Berlin.

Wien. *Franz Pejscha.*

Frauenbildung. Geschichte. Interesse für Frauenbildung und Literatur über diese erwachte und entstand erst seit Ende des 18. Jahrhunderts, nachdem Pestalozzi sein Buch „Lienhard und Gertrud" geschrieben, die französische Revolution allgemeine Menschenrechte verkündet, Goethe und Schiller in ihren Dramen den Frauen tüchtigen Inhalt gegeben und die Freiheitskriege in der Frauenwelt herrliche Früchte der nationalen Betätigung erzeugt hatten. Es erwuchs das Bedürfnis, die brachliegenden Kräfte für Familie und Staat nutzbar zu machen: Arndt, Fichte, Jahn ergriffen das Wort für Wert, Pflichten und Bildung der Frauen, Betty Gleim und Karoline Rudolphi schrieben ihre beherzigenswerten Bücher über weibliche Erziehung. Die Humanisten und Reformatoren hatten kräftig eingesetzt, die Frauenpersönlichkeit durch verbesserte Erziehung zu heben, wohl entstanden auch da und dort „Mägdeleinschulen", doch das will für die Allgemeinheit nichts sagen. Das Mittelalter war engherzig genug, sozusagen nichts für die Frauen zu tun; wenn auch da und dort im Kloster Töchter aus hoher Familie eingehende Sprachstudien machten und aus diesen irgendwo eine wissenschaftliche Größe hervorwuchs, wie die überall zitierte gelehrte Nonne Roswitha v. Gandersheim, so stehen dem traurige Bilder gegenüber: amtliche Versammlungen der Kirche, die die Frage erörtern, ob Frauen überhaupt eine Seele haben, ja ob die Frauen überhaupt Menschen seien, worüber noch im Jahre 1683 auf dem Konzil zu Vacon verhandelt wird. Auf solchem Boden konnten erzieherische Ideen nicht erwachsen, dazu bedurfte es der freien Luft des 19. Jahrhunderts, oder es wäre das Weib das bloße Geschlechtswesen geblieben. Einen spezifisch weiblichen Inhalt hatte am Anfang des Jahrhunderts der Begriff Frauenbildung noch nicht. Es galt überhaupt, das Individuum zu einem innerlich glücklichen zu gestalten, zu einem Kunstwerk gewissermaßen, das in der Harmonie seiner Kräfte und Interessen seinen Zweck und sein Glück fand. Der Schritt der Zeit durch das 19. Jahrhundert leitete aber das deutsche Volk zu neuen Aufgaben und somit auch zur Bildung des weiblichen Geschlechtes. Durch den ungehemmten Verkehr der deutschen Stämme, durch die errungene Weltmachtstellung des Deutschtums, die Ausgestaltung des Wirtschaftslebens, die Errungenschaften der Naturwissenschaften, die Erfindungen der Technik und des Maschinenwesens wurden die Bildungsbedürfnisse gesteigert, aber auch Tausende weiblicher Kräfte wurden im Hauswesen durch Maschinen ersetzt, somit überschüssig und auf neue Bahnen gewiesen. Nun genügte nicht mehr die Ausgestaltung des Innenlebens der Persönlichkeit ohne Beziehung auf die Außenwelt.

Ableitung des Begriffes Frauenbildung. Über die Notwendigkeit vertiefter Bildung sprechen sich am eindringlichsten die Frauen selbst aus. Sie fühlen am empfindlichsten, wie sie in Bildung, Wertschätzung ihrer Arbeit und Pflicht den Männern nachstehen, und treten mit

einem System gerechter, leider auch übertriebener Forderungen an die Öffentlichkeit, die man mit dem Worte Frauenbewegung bezeichnet.

Die Anfänge der planmäßig organisierten Bewegung wurden am 18. Oktober 1865 durch Gründung des „Allgemeinen deutschen Frauenvereines“ zu Leipzig durch Luise Otto-*Peters* und Auguste *Schmidt* gegeben, eine Anzahl Einzelvereine entstanden nun, die alle die Bildungsfrage des weiblichen Geschlechtes auf ihre Fahnen schrieben und nunmehr, zu einem internationalen Weltbund vereinigt, eine Weltmacht darstellen, mit der sie ohne Rücksicht auf Rasse und Religion ihre Interessen vertreten. Zwei Strömungen treten hervor: die Radikalen wünschen eine Bildung, die sie befähigt, in alle nur möglichen Berufe eintreten zu können, besonders auch in die gelehrten; die anderen erstreben eine Ausbildung nach der Richtung, die sie befähigt, sich auf denjenigen Gebieten zu betätigen, wo weiblicher Einfluß und weibliche Art nicht nur zur Geltung kommen können, sondern auch nötig sind, um die Menschheit in ihrem Kulturfortschritt zu fördern. Die ersteren haben sich nicht allgemeine Sympathien erringen können; einmal, weil sie nicht *mit* der Männerwelt für ihre Bildung kämpfen, sondern *gegen* diese und dadurch die Frauenfrage nicht lösen, sondern verschärfen, und das anderemal, weil sie nicht an die intellektuelle und sittliche Hebung ihres *ganzen Geschlechtes*, das berufen ist der Menschheit zu helfen, denken, sondern fast nur an die Versorgung der Unverheirateten, deren Zahl sie dadurch vermehren werden. Die anderen stellen sich nicht auf einen egoistischen, sondern allgemein ethischen Standpunkt und fordern, um der Menschheit mit der besonderen weiblichen Gabe, die sie von Gott empfingen, zu dienen, eine Bildung, derjenigen der Männer gleich an Wert und Tiefe. Es kann nun ein Bildungsziel nicht aus den Wünschen einzelner abgeleitet, sondern muß auf die allgemeingültige Grundlage gestellt werden; und diese *erkennen Religion und Ethik auch für Frauen in der religiösen und sittlichen Tüchtigkeit der Persönlichkeit des Subjekts.* Daraus leitet sich nun erst das *besondere* Bildungsziel ab: nämlich *Besitz der möglichst günstigen Disposition zur Verfolgung und Erreichung individuell bestimmter Lebenszwecke, wie sie sich aus der Lebensstellung des einzelnen ergeben.* Die natürliche, d. h. von Gott gewollte Lebensstellung der Frau ist in der Familie, also ist *Wesen und Ziel der Frauenbildung einzig und allein von der Idee der Familie aus zu bestimmen.* Freilich sind Hunderttausende gezwungen, aus der Familie heraus in die Öffentlichkeit zu treten, und ihnen muß unter Wahrung der erwähnten weiblichen Bildung noch eine besondere gegeben werden (siehe Mädchenerziehung).

Wesen der allgemeinen Frauenbildung. Die Aufgabe der Frau in der Familie ist eine dreifache, denn sie ist *Verwalterin* des Hauses, *Gattin* und *Mutter*.

Verwalterinnen des Hauses zu sein, schämen sich leider so viele, andere sind leider nichts als solche. Auf den Segen, den sie stiften, wenn sie die wirtschaftliche Grundlage des Hauses sichern und dadurch den Mann von Fesseln der Brot- und Wohnungssorgen befreien, also auf die sittliche Bedeutung ihrer Marthaarbeit kann hier nicht eingegangen werden, ebenso nicht auf den Fehler der anderen, wenn sie nur Dienstmädchen sein können, somit dem Hause Sonnenschein und Poesie nehmen und ihm den Stempel einer öden Werkstatt für gemeinen Dienst aufdrücken. Es fragt sich hier nur, ob sie als Hausverwalterinnen einer besonderen Bildung bedürfen. Das Haus ist nicht mehr das in sich abgeschlossene Einzelwesen von ehedem, wo man sich selbst seine Werkzeuge, Kleider, Getränke, sein Brot bereitete, alles in ursprünglichster Weise; jetzt steht es in tausend Beziehungen zu dem weitverzweigten Geschäftsleben, im Kampf mit der wirtschaftlichen Welt, im Handel mit der Technik, die ihm ihre Erfindungen darbietet, im Wandel sogar mit der Wissenschaft, besonders der Naturwissenschaft, die täglich neue Entdeckungen macht, auch zu Nutz und Frommen des Hauses. Um sich nun all diesen schwierigen Verhältnissen gegenüber behaupten zu können, gehören scharfer Blick und kenntnisreicher Kopf dazu, sonst bleibt man nicht Herrin, sondern wird Magd. Naturwissenschaftliche Bildung, botanische, zoologische, chemische und physikalische Kenntnisse aus dem Gebiet der Zahl- und

Baumformen, Vertiefung in volkswirtschaftliche Verhältnisse mit ihrem Steuer-, Versicherungs-, Geldwesen, ein Vertrautsein mit den praktischen Fragen der Gegenwart, mit den Handels- und Verkehrswegen des Vaterlandes und dessen hauptsächlichen Produktions- und Industriegebieten sind den Verwalterinnen der materiellen Hausgüter nötig. Und diese Bildung besitzen sie noch nicht (siehe Mädchenerziehung).

Als Gattin ist die Frau Lebensgefährtin des Mannes, die mit ihm in engster Interessengemeinschaft steht, mit ihm alle Interessen teilt. Beim einfacheren Volk ist dies leicht und selbstverständlich, denn dort arbeiten Mann und Frau gemeinsam um das tägliche Brot; in gebildeten, höheren Ständen tritt aber eine Differenzierung der Arbeitsgebiete ein und damit die Gefahr des Auseinanderlaufens der Interessen, sogar des sich Nichtverstehens, wodurch der Riß des Ehebundes unausbleiblich eintritt. Soll die Frau dem Manne gewachsen sein, so muß ihre Bildung der seinigen gleichwertig, natürlich nicht gleichartig sein. Wenn man aber vielfach meint, sie müsse eine Bildung haben, um nur des Mannes Interessen teilen, ihn verstehen zu können, so schätzt man sie noch immer zu tief ein. Nicht nur zuhören und antworten muß sie können, sondern auch fördern, anregen muß sie den Mann, ihn interessieren für Gebiete, die ihm fern liegen. Dann erst erhält sie ihm die geistige Sphäre, die er schafft, erhält den Ton, den er stimmt, gibt sie dem Hause die Weihe. Also nicht nur in der Zahl von Kenntnissen darf ihre Bildung bestehen, sondern eine nie versagende lebendige Kraft zur Weiterbildung, treibendes geistiges Interesse muß die Frau in die Ehe bringen (siehe Mädchenerziehung).

Die Mutter. Das deutsche Volk ist das familienhafteste der Welt und das ist es durch die Art und Arbeit seiner Frauen. Denn sie haben die Sitte des Hauses gehütet, den Geist der Familie gepflegt, die körperliche Tüchtigmachung der Jugend und damit die Volksgesundheit gewahrt, die Veredlung des Charakters des heranwachsenden Geschlechtes besorgt. Diese Aufgabe, die edelste, die zu denken ist, müssen unsere Frauen behalten, mit ihr steht und fällt der familienhafte Charakter unserer Nation.

Töricht ist darum die internationale Frauenbewegung und sinnverwirrend wie die internationale Sozialdemokratie. Viel Unheil können aufhetzerische Führerinnen stiften, wenn sie australische und amerikanische Frauenbildung und -rechte in schillernden Farben vorspiegeln. Amerikanismus wäre für unser Volk ein Unglück! Ein Trugbild ist es, wenn sie von den Tausenden amerikanischen „Studentinnen" reden, denn die Bildung, die dort zum Besuch der Universität berechtigt, ist nicht mit deutscher Vorbildung zu vergleichen und auch das politische Recht, also die politische Gleichberechtigung der Frauen mit den Männern, ist nur die Frucht einer Spekulation in den beiden jüngsten Weststaaten Utah und Wyoming, die, kaum zu Staaten erhoben, wohl Männer, aber nicht genug Frauen hatten, und um diese anzulocken, jenen Kniff wählten, vor dem die Kulturstaaten des Ostens sich wohl hüten. Erkämpfen unsere Frauen gleiche Rechte und Pflichten, so untergraben sie unser tiefgründiges Familienleben, den Herd unseres deutschen Hauses, d. h. die Quelle unseres Volkstums. Deutsche Frauenbildung muß einzigartig bleiben. Deutsche Frauen sind Hausbischöfe und Volkserzieherinnen von Gottes Gnaden und tragen somit eine Würde, die nur verblendete und Männerart nachäffende Rechtlerinnen verkennen. Denn was Kinder von der Mutter an sittlichen und religiösen Gütern in der Familie erhalten, kommt der Volksgemeinschaft zu gute und so befruchtet die Sitte des Hauses das Volksleben. Die Priesterinnen des Hauses bauen die Grundfesten des Staates. Aber nicht eigentliche Lehrmeisterin soll die Mutter sein, sondern Schutzengel der Jugend. Zu ihr muß das Kind sich flüchten können in jeder Stunde des Zweifels und der Frage, zuerst in der Schulzeit; wenn dann aber die Tage kommen, da der Jüngling das Elternhaus verlassen muß, wenn die dunkeln Pfade des Lebens sein Auge verwirren und niemand in der liebeleeren Fremde helfen kann, dann leuchtet ihm das Mutterauge in das Dunkel wie ein heller Stern. Der Mutter Glaube und Anschauung, ihr Rat und ihre Mahnung klingen aus den Jugendtagen herüber und stellen sich als heilige Erinnerungsbilder vor die Seele, helfen den Sinn reinigen, das sittliche Urteil klären und festigen. Die

Familie ist die Elementarschule des Charakters, sie muß der Jungbrunnen bleiben, der immer neu mit sittlichem und religiösem Leben belebt. Das Beste gab uns die Mutter, wobei der Anteil des Vaters nicht geschmälert ist. Wenn sie die körperliche Pflege des Kindes sozusagen allein in den Händen hat, das geistige Wachsen verstehen und überwachen muß, das Gemüts- und Charakterleben mit Sonnenschein und Wärme befruchten kann, wie es dem Vater nicht gegeben ist, so ergibt sich aus dieser hohen Aufgabe die Notwendigkeit einer außerordentlichen Bildung. Eine tiefgehende Allgemeinbildung ist nötig. Nicht daß sie alles selbst machen könne, was ihr Sohn in der Prima tun muß, aber ein gereiftes Urteil, ein warmes Verständnis, ein reges Interesse für alle Richtungen des geistigen Schaffens ihrer Kinder, sittliche und religiöse Charakterstärke sind nötig; diese machen sie zur Autorität, zu der Gatte und Kinder mit Bewunderung aufschauen werden. Des Kindes wegen fordern wir eine gesunde sittliche, geklärte ästhetische und warme religiöse Bildung, die dem Hause die Stimmung gibt, aus der ferner jenes hohe Pflichtgefühl hervorgeht, die für Kinder alles zu opfern im stande ist, die den Flitter äußerer Vergnügen hinwirft gegen das Gold stiller, höherer Freuden, die die Gesellschaft und den Umgang des Hauses bestimmt, die die Quellen geistiger Nahrung aufsucht. Des Kindes wegen fordern wir eingehende Kenntnis von dem Bau und der Pflege des menschlichen Körpers, gründliches Verständnis vom Leben der Seele des Kindes und von der Erziehung derselben. — Da sie die Kinder für das Vaterland erzieht, so muß ihre Bildung eine echtdeutsche nationale sein, im Boden der Heimat wurzeln. Natürlich soll sie, wie der Mann, Kenntnis haben von fremden Zeiten und alter Kultur, von überseeischen Ländern, Menschen und Tieren, aber wahrhaft heimisch muß die Frau in deutschen Landen sein (hoffentlich die Männer bald ebenso!). Höhere Frauenbildung wird Französisch und Englisch nicht entbehren wollen und sollen, aber die Muttersprache, die Literatur des eigenen Volkes, die Gedankenwelt der deutschen Dichter muß ihr Lebenselement sein. Doch genügen Religion, Sprachen und Geschichte, die humanistisch-ästhetisch-religiösen Stoffe, wie sie heute einseitig geboten werden, nicht; einseitige Ausbildung des Gemütslebens kann zur Gefahr werden, denn Schwärmerei, Übertreibungen, blinde Hingabe an Personen sind die Folge eines ungesund wuchernden Gefühles. Wenn aber zur Wärme, die den Männern fehlt, das klärende, alles Ungesunde zersetzende Licht kommt, dann sind Frauen im Vorteil. Also Vielseitigkeit ist ein Grundzug der Frauenbildung: zu den religiös und humanistisch bildenden Stoffen komme die volle Erschließung der realistischen Bildungsquellen: Naturwissenschaften, Geographie, Mathematik, damit der Tiefe des Gemütes die Klarheit des Kopfes sich zugeselle. Auch hier steht die nationale Bildung im Vordergrund: Deutsche Geschichte bis in die letzten Tage, deutsche Erde, Produkte der deutschen Heimat.

Die Sonderbildung der unverheirateten Frauen. Die besprochene Allgemeinbildung müssen als Unterbau auch diejenigen Hunderttausende haben, denen leider nicht das Glück wird, Gattin und Mutter zu werden, weil ihnen ohne dieselbe, wenn sie im Dienste der Öffentlichkeit stehen, das Weibliche, Mütterliche verloren gehen könnte. Das Weib kann aber der Menschheit in ihrem Kulturfortschritt nur dann einen besonderen Dienst leisten, wenn es Frau bleibt und nicht Halbmann wird. Ist nun die Ausbildung zu der segensreichen Tätigkeit auf dem Gebiete der Armen- und Krankenpflege, der sozialen Fürsorge und der Erziehung zuerst zu empfehlen, weil hier die weibliche Art am besten und natürlichsten sich äußern kann, so dürfen doch den Frauen die übrigen Bildungswege gegerechterweise nicht verschlossen werden, mögen sie durch Handels-, Gewerbe-, Haushaltungsschulen zum Wirtschaftsleben oder durch Gelehrten- und Kunstschulen zur Ausübung wissenschaftlicher oder künstlerischer Berufe führen, sofern Kräfte, physische und psychische, und Neigung zu dem einen oder anderen sie leiten. Bahn frei für jedes Kind Gottes! Die Männer brauchen die Konkurrenz nicht zu fürchten, denn der natürliche Weg wird das Weib immer in die Ehe führen. Nur Ausnahmen sind es, die, der Not gehorchend, in der Öffentlichkeit das Brot verdienen müssen; ihnen die Bahn zu versperren, widerspricht dem allgemeinen Menschenrecht.

Literatur: Die reiche Literatur kann nicht im einzelnen aufgezählt werden. Nach der Zeitfolge zusammengestellt von 1700 bis 1886 findet sich dieselbe in „Krusche, Literatur der weiblichen Erziehung und Bildung in Deutschland". Langensalza 1887. — Besonders ist zu nennen: Bender, Die deutsche Frauenbewegung, 1891. — Büchner, Die Frauen und ihr Beruf, 1884. — Dühring, Der Weg zur höheren Berufsbildung der Frauen. Leipzig 1885. — Konschel, Die Frauenfrage, 1890. — Lange Helene, Frauenbildung, 1889. — Lange Helene, Die Frau. Monatsschrift für das gesamte Frauenleben. Berlin. — Wychgram, Frauenbildung, Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Leipzig-Berlin. — Pierstorff, Frauenarbeit und Frauenfrage, Handwörterbuch der Staatswissenschaft. — Vives Schriften zur weiblichen Bildung. Herausgegeben von Wychgram. Wien 1883. — Rein, Enzyklopäd. Handbuch der Pädagogik, 1896. — Hertzberg, Der Beruf der Frau, 1892. — Stoy, Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen, 1855. — Strack, Geschichte der weiblichen Bildung, 1879. — Fouqué Karoline v., Briefe über Zweck und Richtung weiblicher Bildung, 1811. — Necker v. Saussure, Die Erziehung des weiblichen Geschlechtes, deutsch von Jakobi. Hamburg 1839. — Riehl, Die Familie. 1855. — Schornstein, Pestalozzis Mission an die Mütter, 1856. — Wiese, Über weibliche Erziehung und Bildung, Vortrag. Berlin 1865. — Virchow, Über die Erziehung des Weibes für seinen Beruf. Berlin 1865. — Schmitt Harry, Frauenbewegung und Mädchenschulreform, 1903. — Mill, Die Hörigkeit der Frau, deutsch von Hirsch, 1869. — Stern, Die häusliche Erziehung, 1867. — Goldschmitt, Die Frauenfrage eine Kulturfrage, Vortrag, Leipzig 1870. — Lewald, Für und wider die Frauen. Berlin 1875. — Weiß, Unsere Töchter und ihre Zukunft, Mädchenerziehungsbuch 1877. — Mollberg. Mädchenerziehung und Frauenberuf. Berlin 1900. — Vgl. auch den Art. dieser Enzyklopädie „Mädchenlyzeen".

Eisenach. *A. Mollberg.*

Freigegenstände (wahlfreie, fakultative Gegenstände), im Gegensatz zu den Pflichtgegenständen (obligate Gegenstände), sind jene, die zwar in den Unterrichtsplan einer Anstalt aufgenommen sind, an denen jedoch nicht jeder Schüler teilzunehmen braucht. An den Volks- und Bürgerschulen Österreichs ist das Turnen für die Mädchen ein wahlfreier Gegenstand. Über die Unterweisung in einer zweiten Landessprache an den Volksschulen entscheidet nach Anhörung derjenigen, welche die Schule erhalten, innerhalb der durch die Gesetze gezogenen Grenzen die Landesschulbehörde und ist es den gesetzlichen Vertretern eines jeden die Schule besuchenden Kindes (Eltern, Vormündern u. s. w.) freigestellt, zu erklären, ob die betreffenden Kinder an dem Unterricht in der zweiten Landessprache teilzunehmen haben. Das Reichsvolksschulgesetz vom Jahre 1869 bestimmt, daß an den nichtdeutschen Bürgerschulen die Gelegenheit zur Erlernung der deutschen Sprache geboten werden soll. Auch kann mit Genehmigung der Landesschulbehörde ein nicht obligatorischer Unterricht in anderen lebenden Sprachen und Klavier- und Violinspiel erteilt werden (§§ 3 und 17). Seither ist an den Bürgerschulen auch die Stenographie in den Kreis der Freigegenstände aufgenommen worden (Min.-Erl. vom 23. Juli 1901). Aus der Erteilung des Unterrichts in einem Freigegenstand erwächst einer Lehrkraft einer Volks- oder Bürgerschule, insolange hiedurch das gesamte Ausmaß der Lehrtätigkeit, die sich nach § 51 des Reichsvolksschulgesetzes nach dem Bedürfnisse der Schule richtet und höchstens 30 Stunden in der Woche betragen soll, nicht überschritten wird, ein Rechtsanspruch auf Vergütung (Remuneration) nicht, da die Lehrverpflichtung lediglich davon abhängig ist, ob die Kenntnis des betreffenden Gegenstands zur Erlangung der Lehrbefähigung vorgeschrieben ist oder nicht, keineswegs aber davon, ob dieser Unterrichtsgegenstand an der Anstalt, an der die Lehrkraft wirkt, obligat ist oder nicht. Da das Maß der Lehrverpflichtung durch das Reichsvolksschulgesetz nur in quantitativer Richtung bestimmt wird und die Erlangung der Lehrbefähigung für andere Sprachen und auch für eine zweite Landessprache — überhaupt für nicht obligate Gegenstände — nicht obligatorisch, sondern dem Belieben des dieselben erstrebenden Bewerbers überlassen ist, so hindert die Bestellung eines an einer Schule wirkenden Lehrers als Lehrer für ein nicht obligates Lehrfach die Gewährung einer Remuneration nicht (V.-G. E. vom 27. Jänner 1895 und 12. Dez. 1900). Alle Landesgesetze sichern demnach den Lehrern der nicht obligaten Fächer ohne jede Unterscheidung, ob dieselben aus-

schließlich für diese Fächer befähigt sind, oder ob sie die allgemeine Lehrbefähigung besitzen und im ordentlichen Lehramte stehen, eine Remuneration zu, die in einzelnen Ländern feststehend ist, in anderen von Fall zu Fall nach Maßgabe der wöchentlichen Unterrichtsstunden vom Bezirksschulrate oder dem Landesschulrate festgesetzt wird. Die Bestellung der Lehrer für die Freigegenstände ist aber nur eine zeitliche und gibt ihnen keinen Anspruch auf Versorgungs- und Ruhegenüsse. — In Preußen ist an den Volksschulen nur das Turnen für Mädchen als Freigegenstand gestattet und an den Bürger-, Mittel-, Rektor- und höheren Knaben- und Stadtschulen, die im Lehrplan Deutsch, Französisch und Englisch als Obligatgegenstände aufgenommen haben, wird Latein als wahlfreier Gegenstand gelehrt. Nach den örtlichen Verhältnissen ist es gestattet, nur eine der neueren Sprachen oder statt derselben eine andere in den Lehrplan aufzunehmen, wobei aber der Unterricht in wenigstens einer fremden Sprache obligat ist (M.-E. vom 22. April 1873). In den Mädchen-Mittelschulen und höheren Mädchenschulen, welche Deutsch, Französisch und Englisch im Unterrichtsplane haben, sind alle Lehrgegenstände allgemein verbindlich, wie auch an den Lehrerseminaren, die fremdsprachlichen Unterricht im Französischen und Englischen erteilen. In Österreich können an den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten als Freigegenstände andere lebende, namentlich fremde Sprachen mit Genehmigung des Ministers für Kultus und Unterricht gelehrt werden (M.-E. vom 31. Juli 1886). Nach den §§ 18—21 des Organisationsstatuts für die österreichischen Gymnasien vom Jahre 1849 sind in jedem Gymnasium Latein, Griechisch und die Muttersprache für alle ordentlichen Schüler Pflichtgegenstände (absolut obligate Gegenstände). Die Landessprachen, welche im Kronland des Gymnasiums neben der Muttersprache gangbar sind und die deutsche Sprache, falls sie nicht schon unter den Landessprachen inbegriffen ist, müssen zwar an jedem Gymnasium gelehrt werden, um den Schülern die Gelegenheit zur Erlernung derselben zu bieten, doch ist die Benützung dieser Gelegenheit völlig freigestellt. Aber nicht die Schüler, sondern deren Eltern oder Stellvertreter müssen beim Eintritt jener in das Gymnasium bestimmen, ob ihre Söhne oder Mündel eine dieser Sprachen und welche zu erlernen haben. Die so bezeichnete Sprache tritt dann für die Schüler in jeder Beziehung in den Kreis der obligaten Lehrgegenstände (relativ obligate Gegenstände). Weiter bestimmt das Organisationsstatut, daß noch andere lebende Sprachen (Reichssprachen, Französisch, Englisch u. s. w.), ferner Schönschreiben, Zeichnen, Gesang und Turnen nach Bedürfnis und Möglichkeit an den einzelnen Gymnasien als Freigegenstände einzuführen sind, daß aber einzelne dieser Gegenstände, wenn es sich als ausführbar und zweckmäßig erweisen sollte, nach Einvernehmen des Lehrkörpers durch den Landesschulrat für ein oder mehrere Gymnasien und für eine Klasse oder für mehrere als Obligatfächer erklärt werden können. Im Verlaufe der Zeit wurden dann auch an vielen Gymnasien Zeichnen und Turnen in allen und Schönschreiben in den unteren Klassen als Obligatgegenstände erklärt. Zwischen 1860 und 1870 trat dann auch Stenographie in die Reihe der Freigegenstände an den Gymnasien und Realschulen. Die in den Jahren 1869 bis 1874 erschienenen Landesgesetze, betreffend die Organisation der Realschulen in den österreichischen Kronländern, haben neben der Landessprache als Unterrichtssprache noch Französisch und Englisch und bei eventuellem Ausfall einer dieser beiden Sprachen noch eine zweite Landessprache als Obligatfächer in den Unterrichtsplan aufgenommen. An jeder Realschule müssen aber auch neben der Muttersprache die zweite Landessprache des Kronlandes, wo eine solche besteht, und die deutsche Sprache, wo sie nicht schon zu den Landessprachen gehört, als Freigegenstände gelehrt werden. Es wurden diese Sprachen aber nur bedingt obligate Unterrichtsgegenstände, da es den Eltern der Schüler überlassen blieb, die dargebotene Gelegenheit zur Erlernung dieser Sprachen durch ihre Söhne zu benützen oder nicht. Als absolute Freigegenstände werden in Böhmen, Mähren, Schlesien, in der Bukowina die anderen Landessprachen, welche nicht Unterrichtssprachen sind, in Dalmatien, wo zwei Landessprachen und Deutsch Obligatfächer sind, Französisch und Englisch, in Istrien, Kärnten und Tirol Englisch und in Vorarlberg Italienisch ge-

lehrt. In Niederösterreich ist an den Oberklassen jener Realschulen, welche mit Realgymnasien verbunden sind, Latein als wahlfreier Gegenstand eingeführt. Nebstbei werden an allen Realschulen des Reiches Stenographie, Gesang und Modellieren, sowie analytische Chemie (Laboratoriumsübungen) fakultativ gelehrt. Um die Zulassung zur Teilnahme am Unterricht in einem Freigegenstand muß in Österreich am Anfang eines jeden Schuljahres (Semesters) durch eine Anmeldung bei der Direktion angesucht werden. Schüler der unteren Klassen müssen eine Zustimmungserklärung des Vaters oder dessen Stellvertreters vorweisen. Über die Annahme oder Zurückweisung einer solchen Anmeldung entscheidet der Lehrkörper, wobei diesem gewissenhafte Rücksichtnahme auf die Befähigung des Schülers, auf seinen Gesundheitszustand und vor allem auf seine Leistungen in den Obligatfächern zur Pflicht gemacht ist. Schüler der drei untersten Klassen sollen in der Regel zu keiner Beteiligung am Unterricht in einer modernen Sprache und in der Stenographie zugelassen werden. Durch die erwirkte Zulassung wird das Lehrfach den betreffenden Schülern insofern zu einem Pflichtfach, als sie dem Unterricht durch das betreffende Semester beizuwohnen und sich allen Übungen mit ununterbrochenem Fleiße zu unterziehen haben. Der Rücktritt während des Semesters kann vom Lehrkörper nur aus berücksichtigungswürdigen Gründen gestattet werden. Derselbe ist aber vom Lehrkörper anzuordnen, sobald es sich herausstellt, daß die Beteiligung des Schülers an dem Unterricht in den freien Lehrgegenständen auf sein Fortschreiten in den Obligatfächern beeinträchtigend wirkt, oder daß seine Gesundheit infolge dieser Beteiligung Schaden nehmen würde. Bei den Freigegenständen wird die Regelmäßigkeit des Besuches derselben im allgemeinen zwar nach denselben Grundsätzen überwacht, die Versäumnisse werden aber den Versäumnissen in den Obligatfächern nicht beigezählt und ungerechtfertigtes Ausbleiben nur bei Bestimmung der allgemeinen Fleißklasse des Schülers in Anrechnung gebracht. Für ein freies Fach gilt das Unterrichtsbedürfnis dann als nachgewiesen, wenn an dem bezüglichen Unterricht gleichzeitig in einer Abteilung an einer unvollständigen Anstalt wenigstens 15, an vollständigen Anstalten wenigstens 30 öffentliche Schüler teilnehmen. Ist diese Zahl nicht vorhanden, so kann nur in berücksichtigungswürdigen Fällen mit ministerieller Genehmigung die Unterrichtserteilung begonnen werden. Für die Teilnahme am Unterrichte in einem Freigegenstand wird kein Honorar eingefordert. Bezüglich der Zahl der Lehrstunden für ein freies Fach gilt als Regel, daß der Unterricht, nach Jahreskursen für Anfänger und vorgerücktere Schüler gesondert, in einem einzelnen Jahreskurs nicht mehr als 3 und in allen zusammen nicht mehr als 6 Stunden in der Woche in Anspruch nehmen darf. Bei größerem Andrang ist die Errichtung von Parallelabteilungen mit Genehmigung der Landesschulbehörde zulässig. Die Lehrer der Obligatgegenstände heißen ordentliche Lehrer, die der Freigegenstände Nebenlehrer. Letztere müssen den Nachweis der Lehrbefähigung durch ein von einer staatlichen Prüfungskommission ausgestelltes Prüfungszeugnis liefern. Die Nebenlehrer (mit Ausnahme jener für Sprachen) sind zur Ausstellung von Zeugnissen, die einen öffentlichen Charakter tragen, an Nichtstudierende der Anstalt nicht berechtigt. Für die Nebenlehrer bestehen an Staatsmittelschulen (Gymnasien, Realschulen, Lyzeen) keine systemisierten Lehrstellen. Sie erhalten bloß eine Remuneration (120 bis 150 *K* für eine Jahresstunde) und haben keinen Anspruch auf Altersversorgung. Der gesamte Jahresbetrag der Remuneration für einen Freigegenstand soll 1000 *K* nicht überschreiten. In Böhmen, Dalmatien und Istrien erfolgt die Bestellung der Nebenlehrer direkt durch den Landesschulrat, in der Bukowina, in Mähren und Schlesien über Vorschlag des Lehrkörpers und in den übrigen Kronländern über Vorschlag des Direktors. Von dem Unterrichtserfolg in den Freigegenständen haben der Direktor und die Inspektoren Kenntnis zu nehmen. Die pünktliche Einhaltung der Lehrstunden seitens der Nebenlehrer sowie die Aufrechthaltung der Disziplin bei diesem Unterricht wird von dem Direktor mit besonderer Sorgfalt überwacht. Im Falle begründeter Klagen über Vernachlässigung des Unterrichts oder der Disziplin ist der Landesschulrat befugt, die Entziehung der Remuneration sofort auszusprechen. Über die erzielten Unterrichts-

erfolge, die Aufrechthaltung der Disziplin bei den Freigegenständen und über die Zahl der am Schlusse des Semesters in jedem Freigegenstand klassifizierten Schüler müssen sich die Direktoren der Mittelschulen in ihren Schlußberichten jederzeit wahrheitsgetreu aussprechen. — In den humanistischen Gymnasien Deutschlands, welche Deutsch, Latein, Griechisch und Französisch als absolut obligate Gegenstände lehren, sind im Unterrichtsplan als wahlfreie Gegenstände, jedoch nicht allgemein, zu finden: Hebräisch, Englisch, Italienisch, Gesang, darstellende Geometrie, Zeichnen, Handfertigkeitsunterricht und Fechten; an den Realgymnasien, welche ausnahmslos Deutsch, Latein, Französisch und Englisch als Obligatfächer lehren: Italienisch, darstellende Geometrie, Stenographie, Gesang, Instrumentalmusik und Schwimmen; an den Realschulen I. Ordnung, welche Deutsch, Französisch und Englisch als Obligatfächer haben: Latein, Italienisch, Linearzeichnen und Singen, und an den Realschulen, die ebenfalls Deutsch, Französisch und Englisch obligat lehren, in einzelnen Fällen Latein, Linearzeichnen, Stenographie und Singen. Die deutsche Praxis sucht die Zahl der Freigegenstände möglichst einzuschränken, da die Erfahrung lehrte, daß die Erfolge in ihnen meistens wenig befriedigend ausfallen. An den humanistischen Gymnasien Frankreichs wird Zeichnen fakultativ betrieben. Die Schüler der Realschulen müssen nach der Verordnung vom 29. Juli 1893 zwei lebende Sprachen lernen. Die eine davon ist Pflichtfach, doch wird die Wahl zwischen Deutsch und Englisch gelassen. Die andere ist wahlfrei und wird nach den Umständen der Schule Deutsch, Englisch, Italienisch, Spanisch, Arabisch und Russisch gelehrt. — In Ungarn wird an den Gymnasien, wo Ungarisch, Latein, Griechisch und Deutsch Obligatfächer sind, Französisch und Zeichnen fakultativ gelehrt und an den Realschulen, wo Ungarisch, Deutsch und Französisch Obligatfächer sind, Latein. An beiden Anstalten findet man als fakultative Gegenstände: Stenographie, Gesundheitslehre und Gesang und in vereinzelten Fällen die anderen Landessprachen, Buchführung, Musik, Modellieren, Fechten und analytische Chemie. An den höheren Schulen der übrigen Länder findet man als fakultative Gegenstände: in Belgien: Deutsch, Vlämisch, Englisch, Singen und Zeichnen; in Dänemark: Handfertigkeitsunterricht, Kricketspiel, Rudern und Tanzen; in Luxemburg: Englisch und Gesang; in den Niederlanden Zeichnen; in Norwegen Französisch; in der Schweiz: Religion und Hebräisch an den reformierten Schulen. Zeichnen und an den meisten Schulen Englisch und Italienisch als Ersatzfächer für Griechisch und in einigen Kantonen statt Hebräisch Französisch, und in Spanien Zeichnen und Turnen.

Literatur: Baumeister, Einrichtung und Verwaltung des höheren Unterrichtswesens. München 1897. — Burckhardt und Heidlmayr, Volksschulgesetze. Wien 1904. — Fritsch und Hartig, Indikate. Wien 1902. — Marenzeller Dr. E. Edler v., Normalien für die Gymnasien und Realschulen Österreichs. Wien 1889. — Sperber E., Die allgemeinen Bestimmungen. Breslau 1901.

Steyr. *A. Rolleder.*

Freiwilligenrecht (Einjähriges) der Lehrer in Österreich und Deutschland. Solange die Politische Schulverfassung Geltung hatte, also bis zum Jahre 1869, waren Lehrkräfte an öffentlichen Volksschulen von der Militärpflicht überhaupt befreit (Siehe auch die Ministerialverordnung vom 21. Dezember 1858). Solange aber das neue Wehrgesetz nicht in Kraft war, schwebte über den Lehramtskandidaten und Lehrern das Damoklesschwert der dreijährigen Militärdienstpflicht. Eine Erleichterung gewährten der Erlaß des Reichskriegsministeriums vom 15. März 1871 und das neue Wehrgesetz durch Aufnahme folgender Bestimmungen: Angestellte Lehrpersonen im Bereiche des Volksschulwesens können im Falle der Assentierung über ihr Ansuchen in die Ersatzreserve eingereiht werden. Die Militärleistung ist dann vorzunehmen, wenn der Unterricht am wenigsten gestört wird. Bei eintretendem Lehrermangel sind Lehramtszöglinge, welche am 1. März ihres Assentjahres den 4. Jahrgang der Lehrerbildungsanstalt besuchen, zur Vollendung ihrer Studien zu beurlauben (den Mobilisierungsfall ausgenommen). Diese Begünstigung kommt ihnen definitiv zu, wenn sie nach günstiger Vollendung der Studien eine Lehrstelle erlangt haben, im Gegenfalle erfolgt die Heranziehung zum Prä-

senzdienste; dasselbe ist der Fall, wenn ein assentierter Lehrer seinen Beruf aufgibt. Nach dem Erlasse vom 2. Jänner 1872 können die ersten achtwöchentlichen Waffenübungen in zwei Teile geteilt werden.

Trotz dieser Erleichterung machten sich bei der Erfüllung der Dienstpflicht der Lehrer manche Übelstände geltend, die dauernd zu Klagen führten. Durch die Waffenübungen wurden den im Schuldienst abgemüdeten Lehrer die Ferien nicht bloß geraubt, sie wurden sogar meist bei der ersten Übung im Ausmaß von acht Wochen überschritten. Die meisten Lehrer mußten als Gemeine dienen, sollten ungewohnte Strapazen ertragen, wurden dabei zu gewöhnlichen Handlangerdiensten herangezogen; die Subordinationsverhältnisse waren so, daß das Ansehen des Standes geschädigt wurde (taktlose Behandlung durch rohe Unteroffiziere). Der Volksschullehrerstand konnte auf Grund seiner Vorbildung wohl dasselbe Recht beanspruchen wie irgend ein Untermittelschüler, der nach Absolvierung eines halbjährigen Drillkurses das Recht zum Einjährigendienst sich erwarb. Daher forderte schon im Jahre 1879 der „Schulbote" die gesamte Lehrerschaft Österreichs auf, in Vereinen oder einzeln geeigneten Einfluß zu üben, damit Lehrern, Lehramtskandidaten und Zöglingen entweder die Zulassung zum Einjährigen-Freiwilligendienste gewährt werde oder daß diese sofort in die Ersatzreserve eingereiht werden.

Schon zu Pfingsten 1879 bemächtigte sich der VII. allgemeine österreichische Lehrertag der Angelegenheit und M. Zens aus Wien erstattete ein eingehendes Referat unter dem Titel „Zur Revision des Wehrgesetzes". Daraufhin nahm die Versammlung folgende Resolution an: „Es liegt im Interesse der Wehrkraft des Staates wie im Interesse der Schule und ihrer Lehrer, daß der Besitz eines an einer Lehrerbildungsanstalt erworbenen Reifezeugnisses zum Einjährig-Freiwilligendienst berechtige". Sechter in Wien stellte nachfolgenden Zusatzantrag, welcher ebenfalls angenommen wurde: „Die Enthebung von der Präsenzdienstpflicht nach § 27 des Wehrgesetzes bleibe jedoch den Lehrern und Lehramtskandidaten gewahrt." Endlich wurde noch folgender Zusatz angenommen: „§ 125 der Instruktion zur Ausführung des Wehrgesetzes, wornach Studierenden der letzten zwei Jahrgänge an Gymnasien und Realschulen bedingungsweise die Bewilligung zum Einjährigen-Freiwilligendienste gegeben ist, gelte auch für die Studierenden der letzten zwei Jahrgänge an Lehrerbildungsanstalten."

Nach wiederholten Petitionen und durch Inanspruchnahme lehrerfreundlicher Abgeordneter wurde den Lehrern mit dem Erlasse des Landesverteidigungsministeriums vom 25. April 1889 das Recht zuerkannt, als Einjährig-Freiwillige dienen zu dürfen, ein Recht, das den Volksschullehrern in Preußen erst im Jahre 1896 zuerkannt wurde.

Der „Österreichische Schulbote" spricht in diesem Falle von einem „nennenswerten Erfolge" und das war die neue Begünstigung auch schon mit Rücksicht auf die moralische und gesellschaftliche Anerkennung, welche damit dem so vielfach zurückgesetzten Volksschullehrerstande zu teil wurde.

Als nämlich im österreichischen Reichsrate das neue Wehrgesetz zur Behandlung kam, mußte es sich auch entscheiden, ob dem Volksschullehrstand dieses Vorrecht der Gebildeten dauernd vorenthalten werden solle oder nicht. Mit Eifer nahmen sich die Abgeordneten v. Kraus, Fuß, Beer u. a. der Sache an, doch scheiterte die Zuerkennung anfangs an der ablehnenden Haltung der Militärverwaltung und der Landesverteidigungsminister sagte zur Begründung der Ablehnung, die Bildung der Lehramtszöglinge sei ihm von kompetenter Seite als eine der an Mittelschulen erlangten Bildung nicht gleichwertige bezeichnet worden. Da trat am 16. März 1889 eine unerwartete Wendung in der Angelegenheit ein. Der Landesverteidigungminister führte in seiner Rede aus, daß er nunmehr in der Lage sei mitzuteilen, die Lehrerbildungsanstalten seien jenen Anstalten gleichgestellt, welche die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligendienst haben. Es könne hiernach den Lehrern das Alternativrecht ihrer schon dermalen bestehenden gesetzlichen Dienstbegünstigung oder jener des Einjährig-Freiwilligendienstes gewährt werden.

Mit Erlaß des deutschen Reichskanzlers vom 19. Februar 1896 wurden die staatlichen Lehrerseminare in Deutschland als

Lehranstalten anerkannt, welche gültige Zeugnisse über die wissenschaftliche Befähigung für den Einjährig-Freiwilligendienst ausstellen dürfen, doch müssen die Lehramtszöglinge um diese Begünstigung eigens ansuchen. Da aber ein Dienen als Einjähriger auf Staatskosten in Deutschland nicht zulässig ist, und da die Kosten 900 bis 1200 Mark und mehr betragen, dürfte nur ein Teil der Lehramtszöglinge in der Lage sein, von dieser Erleichterung der Militärlast Gebrauch zu machen. Moralisch muß der Erfolg als ein hoher angeschlagen werden.

Wien. *Ferd. Frank.*

Das **Fremdwort** in der Schule. Für die Auswertung des Fremdwortes durch die Schule und den darauf gebauten Sprachreinigungsversuch können folgende Gesichtspunkte aufgestellt werden. 1. Das Fremdwort dient als Stütze beim Vokabellernen. Durch die Verwendung der dem Schüler schon geläufigen Fremdwörter kann die Aneignung des Wortschatzes erleichtert werden. Im lateinischen Anfangsunterricht kommen da neben den Namen der Erdteile die von Ländern, wie Italia, Gallia, Bohemia, und von Städten. wie Roma, Sparta, sowie gebräuchliche Frauennamen: Klara, Rosa, Aurora u. a. in Betracht. In der Form von Fremd- oder Lehnwörtern sind viele Substantiva der 1. Deklination, wie summa, villa, rosa, collega, familia, flamma, insula, der 2. Deklination, wie die Eigennamen Christus, Petrus, Paulus, Pontius, Pilatus, Julius, und Appellativa, wie musicus, radius, dominus (dominus vobiscum!), magister, minister, gymnasium, evangelium, studium, stipendium u. a. bekannt. Von der 3. Deklination kommen unter anderen in Betracht: Leo, cantor, rector, provisor, carcer, frater, September bis Dezember, qualitas, quantitas, classis, vestis, febris, finis, requies, ius, corpus, examen, sal, vas. Von Wörtern der 4. Deklination sind zu verwenden: gradus, magistratus, cultus, adventus, cursus, versus u. a., von solchen der 5. Deklination species, meridies. Die Einteilung der Numeralia (Nummer) in Cardinalia (Kardinal), Ordinalia (Ordnung), Multiplicativa etc. macht keine Schwierigkeiten. Aber auch für die Zahlen selbst gibt es manche Hilfe: unus lehnt sich an das Wort Uniform, duo an Duell, tres und tria an Terzett und Trio, quatuor an Quartett, Quadrat und Quaderstein an, septem bis decem an die Monatsnamen u. s. w. Reichlicher fließen die Quellen wieder in der Lehre vom Verbum. Hier nur einige Beispiele, in welcher Weise lateinische Verba durch Aequivalente in der Muttersprache gestützt werden können. I. Konjugation: canto (Kantor), saluto (salutieren), firmo (Firmung), confirmo (Konfirmation), creo (Kreatur); II. Konjugation: pendeo (Pendel), doceo (Doktor), exerceo (exerzieren), floreo (Flora, Florenz); III. Konjugation: addo (addieren), pungo (Punkt), pello (Puls), occido (Okzident), relinquo (Reliquien), claudo (Klause, Kloster), appeto (Appetit), statuo (Statue, Statur); IV. Konjugation: aperio (April), advenio (Advent), munio (Munition). Bei fero und seinen Zusammensetzungen die Fremd-, bezw. Lehnwörter: Konferenz, Differenz, Referent, Prälat, relativ, Opfer, Oblate. Diese Zusammenstellung macht natürlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit, um so weniger als ein Überschlag über jene lateinischen und griechischen Wörter, die sich leicht an ein geläufiges Fremdwort anlehnen lassen, soweit unsere gebräuchlichsten lateinischen und griechischen Elementarbücher in Betracht kommen, von dem Verfasser an anderer Stelle (vgl. Literatur!) gegeben worden ist. In methodischer Hinsicht sei hier nur bemerkt, daß es ein arger Mißgriff wäre, ein Fremdwort als Stütze beim Vokabellernen zu verwenden, welches erst durch das neu zu lernende Wort der fremden Sprache in den Gesichtskreis des Schülers rückt. Der aufmerksame Lehrer kommt ja ohnehin bald in die Lage zu ermessen, wie es in dieser Beziehung mit dem „Apperceptionsrayon" seiner Schüler steht. R. Hildebrand bemerkt in seinem ausgezeichneten Buche „vom deutschen Sprachunterricht", daß der Anschluß an die Fremdwörter auch in anderen Schulen, die kein Latein haben, doch etwas Latein beibringen könne, nicht bloß als Leckerbissen zwischen die Alltagskost, der die Lernarbeit würzt, auch nicht bloß, um das eigene Denken und Beobachten anzuregen, sondern damit auch die fremden Formen und Klänge den Geistern mehr als totes, taubes Gestein werden, das nur das Gedächtnis drückend belastet, daß sie ihnen

vielmehr wieder etwas lebendig werden, was sie ja von Haus aus sind. 2. Das Fremdwort belehrt durch seinen Inhalt. Im deutschen Lesebuche begegnen dem Schüler auf allen Stufen fremde Wörter, mehr oder minder entbehrliche, in geringer oder größerer Zahl, je nachdem der Verfasser des betreffenden Buches mehr oder weniger auf Sprachreinigung bedacht war. Lesebücher ohne fremde Wörter gibt es einfach nicht, auch das peinlichst gereinigte könnte der Lehnwörter nicht entraten, in welchen das Fremde ja nur in verkappter Form steckt. Wie sie im Fortgang der Lektüre auftauchen, können sie entweder in sachliche Gruppen gebracht werden, je nachdem sie Stoffe, Kleidung, Genußmittel, Hausgeräte, Tiere, Pflanzen, Mineralien u. s. w. bezeichnen, oder, was sich mehr empfiehlt, in Gruppen nach der Sprache, welcher sie angehören, weil ja doch gewöhnlich der Ursprung des Namens auch die Herkunft der Sache andeutet, die er bezeichnet. So ergibt sich z. B. von selbst, daß eine Anzahl von Naturerzeugnissen den Germanen entweder selbst von den Römern zukamen oder doch durch deren Vermittlung aus Griechenland, Arabien, Persien u. s. w. — Bezüglich der Beispiele muß ich hier des eng bemessenen Raumes halber wie im folgenden auf meine früher erwähnte Schrift verweisen. Ganz unmittelbar nach der Heimat sind folgende Wörter bezeichnet: Kirsche (lateinisch cerasus) nach der Stadt Kerasus am schwarzen Meere, woher sie Lukullus 74 v. Chr. nach Europa brachte; Kastanie nach der Stadt Kastana in Kleinasien; Kupfer ist das Metall von Cypern, Kreide (lateinisch creta) die Erde von Kreta; Alabaster nach der ägyptischen Stadt Alabastra, Syenit nach der ägyptischen Stadt Syene; Magnet nach der kleinasiatischen Stadt Magnesia, Chalcedon nach der Landschaft Chalcedon in Kleinasien, Achat nach dem Flusse Achates in Sizilien. Durch solche und ähnliche Zusammenstellungen werden kleine Kulturbildchen gezeichnet, in denen viel Belehrung steckt. Der Geschichtsunterricht kann dann in mehr zusammenhängender Weise die Beziehungen aufdecken, in welche die Völker getreten, und die Zeitpunkte hervorheben, wo ein solcher Austausch von Sache und Namen stattgefunden hat. So können z. B. bei der Darstellung der Eroberung Spaniens durch die Araber und ihres geistigen und kaufmännischen Einflusses auf das Abendland eine Reihe solcher Fremd- und Lehnwörter genannt werden, die aus dem Arabischen stammen; dann die Wörter aus dem Lateinischen, welche Kirchenordnung, Schulverfassung und Wissenschaften bezeichnen und mit der Verbreitung des Christentums nach Deutschland kamen; hierauf kann der Blick des Schülers auf die Unmasse von Fremdwörtern gelenkt werden, welche zur Zeit des Dreißigjährigen Krieges aus der lateinischen, französischen, englischen, dänischen und schwedischen Sprache hereinstürzten. Ein nach solchen Gesichtspunkten angelegtes Fremdwörterbuch wäre nach Willmann ein Supplement der deutschen Kulturgeschichte, ja in gewissem Betracht eine solche selbst. Es können aber auch die Vertreter anderer Unterrichtsfächer den onomatischen Teil ihres Gegenstands mit Nutzen verwenden, die Lehrer der Mathematik, Physik und Geographie nicht minder wie der der Naturgeschichte. Der Aufenthalt von Tieren, der Fundort von Pflanzen und Mineralien, deren Wanderungs- und Verpflanzungsverhältnisse lassen sich vielfach an ihrem bloßen Namen erkennen und merken. Außerdem ist es klar, daß die richtige Behandlung der Fremdwörter in der Schule, die es nicht auf ihre Züchtung, sondern auf ihre Sichtung abgesehen hat, der Pflege nationalen Sinnes recht förderlich werden kann. Denn wo anders als in der Schule lernt der junge Mensch dem fremden Gaste scharf ins Auge sehen, auf daß er ihn noch weiter beherberge oder ihn entlasse, je nach dem Ergebnisse der Prüfung? 3. Das Fremdwort belehrt durch seine Form. Wie der Geographielehrer darauf besteht, daß der Schüler den Namen des Flusses und Berges, des Landes und der Stadt möglichst so ausspreche, wie es die Sprache, der die Bezeichnung angehört, verlangt, so kann es auch hier mit dem Fremdworte gehalten werden. Man behält die fremde Schreibung und Aussprache, soweit man die Buchstaben und Laute dafür besitzt, bei und stellt so bei diesem Verfahren das Fremdwort an den Ort, wohin es gehört. Ohne dieses kommt man sonst meist gar nicht zum Bewußtsein, daß in unserer Rede oder Schrift solche Fremd-

linge stecken. Weil sie im heimischen Gewande einhergehen, kommen sie uns gar so bekannt, so befreundet vor, daß wir gar nicht daran denken, uns ihrer zu entledigen. Der Schüler muß daher das Fremdwort ordentlich ansehen, ordentlich aussprechen und schreiben (sei es auch nur mit lateinischen Buchstaben), dann versetzt er das sonst nicht mehr lateinische, griechische, französische Wort u. s. w. wieder nach Italien, Griechenland, Frankreich. Man wird es los, wie Hildebrand sagt, wird es los als Störenfried im heimischen Sprachwesen und gewinnt es als Vertreter des römischen, griechischen, französchen Wesens zur Bereicherung des europäischen Bildungsbewußtseins. Bezüglich der Auswertung des Fremdwortes nach seiner Form ist noch folgendes zu bemerken. Im Deutschunterricht an höheren Schulen erstrecken sich die orthographischen Übungen auch auf die Fremdwörter. Wirklich nutzbringend werden solche Übungen nur dann sein, wenn die Fremdwörter nicht einzeln, sondern in geordneten Gruppen im Diktat verwendet werden, etwa so, daß man alle fremden Ausdrücke, die sich auf Eisenbahnwesen, Haus und Hof, Theater, Grammatik u. s. w. beziehen, zu einem Bilde vereinigt, diktiert und die Schüler veranlaßt, mit entsprechender Hilfe, so oft es nur angeht, das entsprechende deutsche Wort neben das fremde in die Klammer zu setzen. Ihre systematische Stelle erhalten die Fremdwörter erst auf einer oberen Stufe des Deutschunterrichts, da wo von Lautverschiebung, Differenzierung u. s. w. die Rede ist. Und das ganze Verfahren der Umformung und Übernahme fremder Worte in die deutsche Sprache, das W. Wackernagel passend mit Umdeutschung bezeichnete, kann, wenn es dem Schüler mit Rücksicht auf die vorliegenden deutschen Sprachstufen klar gemacht wird, seinen Gesichtskreis in ganz entsprechender Weise erweitern. Nur so wird sich für ihn die Erkenntnis ergeben, daß die Umsetzung eines fremden in ein heimisches Wort, ins Lehnwort, nicht willkürlich, sondern nach ganz bestimmten Regeln der Lautveränderung vor sich gegangen ist. Ein Verzeichnis als Anhang zur deutschen Schulgrammatik, welches die gebräuchlichsten Fremdwörter aus dem Gotischen, Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen nach Gruppen zusammenstellte, könnte der Schule folgenden Nutzen bringen: 1. Gründung der Einsicht in den sprachlichen Werde- und Übergangsprozeß; 2. Erweckung und Belebung des Interesses für die Muttersprache in ihren früheren Formen und 3. Schärfung des geschichtlichen Blickes, indem die Zeit des Eintrittes von Bezeichnungen im allgemeinen die von Sachen bedeutet, also, wie oben gesagt wurde, Pflege des kulturhistorischen Sinnes.

Literatur: Loos J., Die Bedeutung des Fremdwortes für die Schule. Prag 1888, in welcher methodischen Abhandlung auch ein Überblick über die Fremdwörterliteratur gegeben ist. — Hildebrand R., Über Fremdwörter und ihre Behandlung in der Schule, Anhang zur 2. Aufl. seines Buches: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. Leipzig, 7. A. 1901. — Willmann O., Päd. Vorträge, besonders „der Unterricht und die eigene Erfahrung des Zöglings". Leipzig 4. A. 1905. — Meyer-Markau W., Fremdwort und Schule (Päd. Zeit- und Streitfragen. 1. Bd. 3. u. 4. Heft. Gotha 1887. — Barth R., Lat. Lese- u. Übungsbuch für V. u. VI., Leipzig, Gräbner 1879, in welchem Buche die Fremdwörterkunde in analyt. Weise beim Unterricht verwertet wird.

Linz. *Jos. Loos.*

Frick Otto, hochverdient um die Einführung Herbartscher Unterrichtsmethode in den Betrieb höherer Schulen und die pädagogische Schulung der zukünftigen Lehrer höherer Schulen, geb. 21. März 1832 in Schmidtsdorf (Provinz Sachsen), wo sein Vater Pastor war, besuchte Herbst 1845 bis Michaelis 1851 das Joachimsthalsche Gymnasium in Berlin, studierte, durch Wiese dazu veranlaßt, von Michaelis 1851 in Berlin und von Ostern 1852 bis 1855 in Halle Philologie und Geschichte, daneben auch Germanistik, Philosophie und Theologie, war 1855 bis 1857 in Konstantinopel Hauslehrer beim preußischen Gesandten v. Wildenbruch, wo er auch den späteren Dichter Ernst v. Wildenbruch unterrichtete, und machte von dort aus weitere Reisen in Griechenland und Italien. Von 1857 bis 1864 war er Gymnasiallehrer und Oberlehrer in Berlin, Essen, Wesel und Barmen, 1864 bis 1868 Direktor in Stadt Burg bei Magdeburg, wo er die dortige Realschule in ein Gymnasium umzuwan-

deln hatte, 1868 bis 1874 Gymnasialdirektor in Potsdam, 1874 bis 1878 in Rinteln, dann Rektor an der Latina in Halle, seit 1880 Direktor der Franckeschen



Otto Frick.

Stiftung daselbst, als welcher er bereits 1881 das einst berühmte Franckesche Seminarium praeceptorum wieder aufleben ließ, Dezember 1890 Teilnehmer an der Schulkonferenz in Berlin und starb in Halle 19. Jänner 1892. Frick war als Pädagog Vertreter des Gedankens der Einheitsschule und lehnte sich in freier Weise an Herbart an, als Politiker ein streng königstreuer Konservativer, in kirchlicher Beziehung ein Mitglied der positiven Union, warmer Freund der Mission, Vorsitzender der Kommission zur Revision der Bibelübersetzung, als Mensch ausgezeichnet durch „Vielseitigkeit des Interesses, gründliche Gelehrsamkeit, unerschöpfliche Arbeitslust und Arbeitskraft, peinlichste Pflichtreue, reiche Gabe der Anregung, klares Urteil über Menschen und Dinge, Herrschertalent, hochsinnigen Geist und Verständnis für die Jugend".

Schriften: „Das Platäische Weihgeschenk zu Konstantinopel, 1859; Programmabhandlungen über den Anaplus Bospori des Dionysius von Byzanz, sowie über deutsche, lateinische, griechische Lehrpläne; „Mythus und Evangelium", 1879. Separatabdruck aus den Verhandlungen der 4. Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen: „Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten?" 1883; Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S. 1883; Zeitschrift: „Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen", 1884. „Die Einheit der Schule", 1884. „Aus deutschen Lesebüchern" (mit Polack zusammen), darin von Frick: Der Messias, der Heliand, Klopstocks Oden, Goethes lyrische Gedichte. 1884. „Wegweiser durch die klassischen Schuldramen", 1886. „Die Möglichkeit der höheren Einheitsschule", 1887. Vergleiche auch die von seinem Sohne Dr. Georg Frick herausgegebenen Schriften: „Schulreden", 1892. „Pädagogische und didaktische Abhandlungen", 1893, u. a.

Literatur: Consbruch Max in dem Jahresbericht über die Fortschritte der klassischen Altertumswissenschaft, 1894 (wertvoller Nekrolog): Otto Frick.

Fröbel. Friedrich Fröbel, der gefeierte Begründer der Kindergartenerziehung, wurde am 21. April 1782 im Dorfe Oberweißbach (siehe Bild) bei Schwarzburg im Thüringerwalde in der ländlichen Stille



August Friedrich Wilhelm Fröbel.

eines Pfarrhauses geboren. Da seine Mutter schon ein Jahr nach seiner Geburt starb, mußte er den wohltätigen Einfluß der Mutterliebe entbehren, deren Wert ihm

eben dadurch später einleuchtete. Der schwer zu behandelnde Knabe, bald ausgelassen und ungebärdig, bald scheu in sich zurückgezogen, wurde in die Mädchenschule geschickt, wo er sich vereinsamt fühlte. Elf Jahre alt, nahm ihn der Bruder seiner Mutter, Superintendent Hoffmann in Ilm, zu sich, wo er eine liebende Großmutter und eine Anzahl Schulkameraden traf, mit denen er Feld und Wald durchstreifen konnte. Hier fand der Knabe frischen Mut und kindlichen Frohsinn und erstarkte auch körperlich.

Sein fernerer Lebensgang ist ein ungemein bewegter und wechselvoller. Zum Studium der Landwirtschaft bestimmt, ging er bald darauf zur Forstwirtschaft über, aber auch das Forstwesen sprach ihn für die Dauer nicht an; es bot seinem reichen Geiste zu wenig Nahrung. Etwas über ein Jahr brachte er an der Universität Jena zu. Hier lag er kameralistischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Studien ob, bis er durch Geldmangel gezwungen wurde, wieder in das Elternhaus zurückzukehren. Bald darauf starb ihm der Vater und er fristete nun sein Leben durch verschiedenartige Beschäftigungen, hauptsächlich aber durch Stundengeben, und betrieb nebenbei technische Studien. Da machte er die Bekanntschaft des Direktors der Frankfurter Musterschule Dr. Gruner, worüber wir Fröbel selbst reden lassen: „Ich traf bei ihm lauter junge Leute, die sich froh und harmlos äußerten, so daß die Unterhaltung bald das Leben in seiner Mannigfaltigkeit der Gestaltungen ergriff. Auch mein Leben und Lebenszweck wurde besprochen. Ich äußerte mich offen, stellte mich hin, wie ich war, mich kannte und nicht kannte. ‚O‘, sagte Gruner, sich zu mir wendend, ‚geben Sie das Baufach auf; es ist nicht für Sie. Werden Sie Erzieher! Es fehlt an einem Lehrer in unserer Schule; stimmen Sie ein, so soll Ihnen diese Stelle werden.‘“ Fröbel begann sofort an Gruners Schule zu arbeiten. Noch in demselben Jahre machte er mit mehreren seiner Zöglinge einen 14tägigen Ausflug nach Yverdun, um mit Pestalozzi, dessen aufgehender Stern ihn mächtig anzog, in innigste Verbindung zu treten. Zurückgekehrt gab er seine Begeisterung für den Lehrberuf mit den Worten zu erkennen: „Ich fühle mich wie in meinem Element, wie der Vogel in



Fröbels Geburtshaus in Oberweißbach.

der Luft, wie der Fisch im Wasser." 1807 nahm er eine Erzieherstelle bei den Söhnen des Herrn v. Holzhausen an und begleitete diese in das Institut Pestalozzis, wo er mit seinen Schülern zum Zögling wurde. 1811 besuchte er die Universität Göttingen, um die Lücken seines Wissens, die er nur zu sehr fühlte, durch fortgesetztes Studium auszufüllen; und da er durch wiederholte Erbschaften in den Stand gesetzt wurde, seine Studien zu verlängern, setzte er diese noch auf der Universität zu er an dem königlichen Museum für Mineralogie in Berlin unter Professor Weiß als Gehilfe und Inspektor angestellt, verließ jedoch diese Stellung sehr bald, denn seine Erziehungsideen hatten ihn so begeistert, daß er beschloß, mit Middendorff und Langethal eine Erziehungsanstalt nach eigentümlichen Grundsätzen zu gründen. Ein trauriges Familienereignis ließ in ihm den Entschluß hiezu reifen und drängte zur schnellen Tat. Sein Bruder Christoph, Prediger in Griesheim, war an



Keilhau bei Rudolstadt.

Berlin fort, wo er nebenbei in der Plamannschen Erziehungsanstalt unterrichtete. 1813 trat die große nationale Bewegung ein, bei welcher er als freiwilliger Jäger ins Lützowsche Korps eintrat, um für die Freiheit des Vaterlands zu kämpfen; er machte die Befreiungskriege mit und beschäftigte sich selbst im Feldlager mit seinen daselbst gewonnenen Freunden Wilhelm Middendorff und Heinrich Langethal mit der Bekämpfung der pädagogischen Irrtümer, indem er in Gemeinschaft seiner Freunde die ersten Grundzüge des neuen Systems entwarf. Aus dem Felde nach Berlin zurückgekehrt, wurde

Typhus gestorben und dessen Witwe wandte sich an Fröbel mit der Bitte, ihr bei der Erziehung ihrer drei Knaben behilflich zu sein. Fröbel folgte diesem Rufe sofort und gründete, nachdem er noch die zwei Knaben seines Bruders Christian, eines wohlhabenden Kaufmannes, herbeigeholt hatte, in Griesheim in Thüringen 1816 seine „Allgemeine deutsche Erziehungsanstalt", welche schon kurz darauf nach Keilhau bei Rudolstadt (siehe Bild) übersiedelte. Daselbst verehelichte er sich mit Wilhelmine Hoffmeister, welche ihm einiges Vermögen mitbrachte. Da jedoch dieses Geld nicht hinreichte, um die großen

Auslagen zu decken, begannen für ihn harte Kämpfe und sorgenvolle Tage, welche an die Pestalozzis auf dem Neuhof erinnern. 1823 trat Arnold Barop, ein Neffe Middendorffs, als eine sehr tüchtige Lehrkraft in die Anstalt ein, welche bis 1826 in ihrer höchsten Blüte stand. Fröbel und seine Mitarbeiter nannten sich „die erziehenden Familien". In diese Zeit fällt auch Fröbels schriftstellerisches Wirken. 1821 erschienen: *a)* „Grundsätze, Zweck und inneres Leben der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt in Keilhau." *b)* „Durchgreifende, den deutschen Charakter erschöpfend genügende Erziehung ist das Grund- und Quellbedürfnis des deutschen Volkes." 1822: *a)* „Über deutsche Erziehung überhaupt und über das allgemein Deutsche der Erziehungsanstalt in Keilhau insbesondere." *b)* „Die allgemeine deutsche Erziehungsanstalt in Keilhau betreffend." 1823: „Fortgesetzte Nachrichten über die Erziehungsanstalt in Keilhau". 1824: „Die Feier des Christfestes in Keilhau." 1826 erschien das Hauptwerk, nämlich „Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau". Hauptsächlich durch diese rege schriftstellerische Tätigkeit gelang es Fröbel, die Aufmerksamkeit des Herzogs von Meiningen zu erregen. Dieser beschied Fröbel zu sich (1829) und ließ sich von ihm den Plan zu einer Erziehungsanstalt entwerfen. In dieser sollte nicht bloß der Unterricht im gewöhnlichen Sinne Platz finden, sondern auch die körperliche Arbeit: Flechten, Pappen, Tischlern etc., Land- und Gartenarbeiten und Leibesübungen überhaupt als Unterrichtsgegenstände aufgenommen werden; die halbe Schulzeit sollte gelehrt, die andere Zeit mit den Händen gearbeitet werden; diese Arbeit, an welche sich die Belehrung unmittelbar anschließt, sollte in des Kindes Seele das Bedürfnis nach Aufklärung erregen und zugleich das Streben, diese Aufklärung durch selbständiges Forschen und Schaffen zu erlangen. Auch das Kinderspiel sollte gepflegt werden. Fröbel plante mit dieser Erziehungsanstalt eine Pflegeanstalt für verwaiste drei- bis vierjährige Kinder zu verbinden, um so das ganze erziehliche Lebensalter in sein Bereich zu ziehen. Dieser Entwurf Fröbels zeigt, daß schon im Jahre 1829 die Idee des Kindergartens in ihm kräftig keimte. Leider kam es nicht zur Ausführung seiner Pläne. Neid und Mißgunst traten ihm überall hindernd in den Weg; man verdächtigte ihn und seine Mitarbeiter demagogischer Umtriebe; einige Eltern, besonders die adeligen, entzogen ihre Kinder der Keilhauer Anstalt, so daß im Jahre 1829 die Zahl der Zöglinge von 56 auf fünf herabsank. Nun übergab Fröbel die Anstalt seinem Mitarbeiter Middendorff und zog zu seinen alten Freunden in die Schweiz, wo er mit dem Liederkomponisten Schnyder von Wartensee bekannt wurde, welcher ihn bestimmte, eine Erziehungsanstalt in der Schweiz zu gründen. Fröbel eröffnete nun 1831 in dem Schlosse seines Freundes zu Wartensee seine Anstalt, welche jedoch ein Jahr später wegen Raummangels in das Städtchen Willisau verlegt wurde. Bald darauf wurde er von der Berner Kantonsregierung aufgefordert, die Einrichtung und Leitung des Waisenhauses in Burgdorf zu übernehmen. Fröbel ging darauf ein, war jedoch nicht lange Direktor desselben, sondern mußte wegen seiner Frau, welche die rauhe Gebirgsluft nicht vertragen konnte, nach Berlin übersiedeln. Hier war es, wo er die Idee des Kindergartens zur Reife brachte. Angeregt durch zahlreiche Besuche, die er den vom Regierungsrate von Türk seit 1833 eingerichteten Kinderbewahranstalten machte, verfaßte er die Schrift: „Anweisungen zu den ersten Spielen und Beschäftigungen der Kindheit" und faßte den Plan zur Einrichtung einer solchen Anstalt in seinem Sinne. Er führte diesen Plan aus, indem er 1837 in dem nicht weit von Keilhau gelegenen Blankenburg die erste Beschäftigungsanstalt für kleine Kinder eröffnete. Doch fehlte ihm noch der Name für diese. Auf einem Spaziergange mit Middendorf und Barop rief er plötzlich laut in die Berge hinein: „Kindergarten soll die Anstalt heißen!" Er wollte, wie es schon der Name sagt, das Kind früh in die Natur einführen; zu diesem Behufe sollten die Kinder im vorschulpflichtigen Alter alle Kräfte und Fähigkeiten natur- und sachgemäß entwickeln. Fröbel verlegt einen Teil der mütterlichen Aufgabe in den Kindergarten (s. d.) und will, daß ihn die Kinder vom dritten bis zum sechsten Jahre besuchen. Sein Zweck

An Härter in Heinrichshall

Keilhau b. Rudolstadt am 25 Nov. 47.

Wackerer, lieber Härter.

Deine neuen Beschäftigungsmittel, wie auch selbst die Art ihrer Erfindung haben mich gar sehr erfreut, sie bestätigen mir die große Wahrheit welche man gar nicht allgemein genug aussprechen u. nicht laut genug verkündigen kann: — daß das nicht entwickelnd, erziehende Bildungsmaterial, — dem der Augen dafür hat und Sinn es zu beachten, daß die ganze Natur verbreitet und ganz kostenfrei, vielfach zu haben ist. Diese Bemerkung und Thatsache ist höchstwichtig. Ich habe sie schon vielfach z. B. beim Legen von Figuren aus [illegible] nachgewiesen, wo zu manchem recht gut hingerollter Weg von den Wegefeldern entnommen kann. — Große Pflanzen Blätter zum Ausschneiden ganz einfacher Formen z. B. Quadrat oder recht. Eck, gleichseitig Dreiecke zum Legen. — dann das Aneinanderreihen oder auch wohl Aufkleben von verschiedenen Früchten oder auch Frucht hüllen wie z. B. vom [illegible]. Dieses letztere macht sich besonders auch gut durch Festkleben auf weißem oder anderem ein- und zweifarbigen Papier. Auf die Beachtung der schönen Blumenformen hat mich besonders der Direktor des botanisch. Gartens in Heidelberg aufmerksam gemacht. Schade daß ich mich jetzt nicht des achtbaren Mannes Namen erinnere. Die schön gefärbten Blätter der Gewächse im Herbste überhaupt, wie auch gar manche Blumenkronen, lassen sich gar leicht zu Schönheitsformen und gleichsam Farbengebilden auf weißem Papier darstellen.

Faksimile eines Briefes von Friedr. Fröbel an Härter in Heinrichshall im Jahre 1847.

des Aufbauens und starkes Papier aufgestochener Figuren
oder auch Gestalten ist seit vorigen Herbst auch in unsere
Beschäftigungen aufgenommen worden. Es thut mir leid
gerade kein Blättchen beilegen zu können, doch soll es spä-
ter geschehen. — Mit diesen Knaben wird ich nun
das Schneiden von Körpern und Festgestalten aus Kraut
strünken, oder Wurzeln gemeint oder aus Kohlrüben
beginnen. —
Ein neues schönes Spiel ist das Müllers Wanderlust
wo sich die Kinder als Wasser – Mühlrad – Mühlstein
und als wandernd Müllergesell – bewegen nach der
bekannten Melodie: „das Wandern ist des Müllers Lust"
das Spiel aufzuführen mangelt hier der Raum
Ein neues Hölzchen, und ein Hölzchenspiel ist in
Darmstadt erfunden worden, im Augenblick mangelt
mir zur ausgeführten Mittheilung die Zeit.
— So hätte ich nun wohl deinen l. Brief ganz beantwor-
tet. —

In treuer Freundschaft
Dein Friedrich Fröbel

ist: 1. auf das häusliche Leben ergänzend und verbessernd einzuwirken, 2. das Kind aus dem Einzelleben heraus zum Verkehr mit seinesgleichen zu führen, und 3. dem weiblichen Geschlechte Gelegenheit zu geben, sich auf seinen erzieherischen Beruf vorzubereiten. — 1838 gab Fröbel das „Sonntagsblatt" heraus. 1839 verlor er seine treue Gattin durch den Tod. Am 28. Juni 1840, dem Tage des 400jährigen Jubiläums der Buchdruckerkunst, erließ er einen Aufruf an die deutschen Frauen und Jungfrauen, ihn bei der Errichtung eines deutschen Kindergartens zu unterstützen, der

„Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!"
Actien-Unterzeichnung
zu einem
durch
deutsche Frauen und Jungfrauen
zu begründenden und auszuführenden Erziehungsunternehmen:
zu einem
Deutschen Kindergarten;

Betrag einer Actie Zehn Thaler preuß. Cour.

Aktie mit der Handschrift Fröbels.

und Singweisen." Im Jahre 1849 errichtete Fröbel in einem Landhause in dem Badeorte Liebenstein eine Kindergärtnerinnen-Bildungsanstalt, mit der ein Kindergarten verbunden war. Hier lernte er zwei bedeutende Persönlichkeiten kennen, die in sehr wirksamer Weise für seine Ideen eintraten, nämlich die Baronin Berta von Marenholtz-Bülow und Adolf Diesterweg. Beide erzählen, wie sie nach ihrer Ankunft in dem Badeorte von einem „alten Narren" haben reden hören, der tagtäglich mit kleinen Kindern auf einer Wiese herumspringe. Der große Berliner Pädagoge kannte

auf Aktien gegründet werden sollte (siehe beigedruckte Kopie einer Aktie!). Der Erfolg dieses Aufrufes war ein geringer und auch die Blankenburger Anstalt konnte sich nicht halten, sie mußte mit der unterdessen wieder in Blüte gekommenen Anstalt in Keilhau vereinigt werden. Fröbel besuchte nun in Gesellschaft Middendorffs mehrere größere Städte Deutschlands: Frankfurt a. M., Heidelberg, Darmstadt, Dresden, Leipzig, um durch Vorträge seine Ideen zu verbreiten, Kindergärten einzurichten und zur Bildung von Erziehungsvereinen aufzufordern. 1843 erschienen seine „Mutter- und Koselieder. Dichtung und Bilder zur edlen Pflege des Kindheitlebens. Ein Familienbuch von Friedrich Fröbel. Mit Randzeichnungen, erklärendem Text

wohl die Bestrebungen Fröbels, aber nur vom Hören und die schriftlichen Berichte über Fröbel erweckten ihm, wie er selbst sagte, „wegen ihrer Überschwenglichkeit Mißtrauen". Nun lernten sich die beiden persönlich kennen und Diesterweg fühlte sich sofort zu Fröbel hingezogen, besuchte ihn täglich, nahm an dem Unterricht teil, den er jungen Damen erteilte, und auch an ihren Wanderungen durch Berg und Tal. Diesterweg widmete dem neugewonnenen Freunde die 4. Auflage seines „Wegweisers für die deutschen Lehrer" und sprach in seiner Zeitschrift begeistert von ihm und seinen Ideen. 1850 bezog Fröbel das nahe gelegene Schloß Marienthal (siehe Bild!), das ihm der Herzog von Meiningen für seine erziehlichen Zwecke

überlassen hatte. Hier verlebte er, umgeben von einer Schar ihn schwärmerisch verehrenden Schülerinnen, die glücklichsten Tage seines Lebens. Ein Ausfluß dieser seiner frohen Stimmung war das auf dem Altenstein veranstaltete Spielfest, welches unter seiner und Middendorffs Leitung über 300 Kinder vereinigte und von vielen Bewohnern der umliegenden Ortschaften besucht war. Die Propaganda seiner Ideen setzte er fort in der „Wochenschrift“ (1850), in der „Zeitschrift“ und in zahlreichen Briefen (siehe beigegebenes Facsimile: Brief an Härter in Heinrichshall!). — Im 70. Jahre seines Lebens heiratete Fröbel seine Schülerin Luise Lewin, die schon seit längerer Zeit seinem Haushalt vorstand, und gab sich der Hoffnung hin, seine Tage nun ruhig und glücklich verleben zu können. Aber noch war ihm diese Ruhe nicht vergönnt, er sollte die Bitterkeiten des Lebens bis zum Ende verkosten. Am 7. August 1851 erließ der preußische Kultusminister v. Raumer eine Verfügung, wornach die Kindergärten „wegen des engen Zusammenhanges derselben mit den destruktiven Tendenzen auf dem Gebiete der Religion und Politik“ verboten wurden. Fröbel staatsgefährlich! Es war ein harter Schlag für ihn. Er setzte nun alles in Bewegung, damit dieses Verbot zurückgenommen werde: er widerlegte in Zeitschriften die gegen sein System gerichteten Vorwürfe; er schickte dem preußischen Ministerium alle seine Schriften zur Prüfung ein; er erbat sich eine Kommission von Autoritäten zur Prüfung seiner Grundsätze und seiner Anstalten, — diese Kommission kam nach Marienthal und stellte ein günstiges Gutachten aus —; er berief im Herbste 1851 nach Liebenstein eine Versammlung deutscher Lehrer ein, um seine „erziehlichen Bestrebungen prüfen zu lassen, — diese Versammlung, unter Vorsitz Diesterwegs, erteilte ihm in einer öffentlichen Erklärung ein Vertrauensvotum: umsonst; erst neun Jahre später, als Fröbel längst im Grabe lag, gelang es einem Frauenverein, die Aufhebung dieses Verbotes zu erwirken. — Mit großer Feierlichkeit wurde zu Marienthal der 70. Geburtstag Fröbels begangen. Noch folgte er einer Einladung zu der am 3. Juni 1852 in Gotha tagenden vierten allgemeinen deutschen Lehrerversammlung. Bei seinem Eintritte, mitten in einer Rede, erhob sich die ganze Versammlung, wobei der Präsident Theodor Hoffmann ihn durch ein „dreimaliges Hoch“ begrüßte. — Von da an hielt ihn seine Kränklichkeit nun schon



Fröbels Wohnhaus in Marienthal.

mehr an das Zimmer gefesselt, bis er 1852 am 21. Juni, nachdem er vorher von Middendorff und seinen treuen Mitarbeitern Abschied gonommen hatte, sanft entschlief. Fröbel liegt auf einem Hügel unweit der Ortschaft Schweinau bei Liebenstein begraben. Seine Freunde zierten das Grab mit einem steinernen Denkmal, bestehend aus „Würfel, Walze, Kugel", das sein Reliefporträt und die Inschrift trägt: „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!" Später wurde ihm auch in Blankenburg ein Denkmal gesetzt. (Siehe Bild!)



Fröbels Denkmal in Blankenburg.

Die in seinem Hauptwerke „Die Menschenerziehung" niedergelegten Gedanken lassen sich in folgenden Sätzen geben: „Der Mensch gehört den drei großen Lebenskreisen: Natur, Mensch, Gott an, und wer sich als lebendiges Glied aller jener Kreise fühlt, ist ein wahrhaft gebildeter und erzogener Mensch." „Die Erziehung soll und muß den Menschen zur Klarheit über sich und in sich, zum Frieden mit der Natur und zur Einigung mit Gott leiten und führen; darum soll sie den Menschen zur Erkenntnis seiner selbst und des Menschen, zur Erkenntnis Gottes und der Natur und zu dem dadurch bedingten reinen und heiligen Leben führen." — „Jede Erziehung, soll sie Frucht bringen, muß sich auf Religion gründen." — Aufgabe der ersten Erziehung ist, „daß das Kind, wie alles recht und richtig anschaue, so auch richtig und bestimmt bezeichne, sowohl die Sachen und Gegenstände selbst als ihre Verhältnisse im Raum und in der Zeit unter und zu sich." — „Spiel ist das reinste, geistigste Erzeugnis auf dieser Stufe und zugleich das Vorbild u. Nachbild des gesamten Menschenlebens, des innern geheimen Naturlebens im Menschen und in allen Dingen; es gebiert darum Freude, Zufriedenheit, Ruhe in sich u. außer sich, Frieden mit der Welt. Die Quellen alles Guten ruhen in ihm, gehen aus ihm hervor; ein Kind, welches tüchtig, selbsttätig, still, ausdauernd, ausdauernd bis zur körperlichen Ermüdung spielt, wird gewiß auch ein tüchtiger, still ausdauernder, Fremd- und Eigenwohl mit Aufopferung befördernder Mensch." „Die Erhebung der Willenstätigkeit zur Willensfestigkeit für Ausübung und Darstellung der reinen Menschheit zunächst ist das Hauptaugenmerk in der Leitung des Knaben (Schülers)." Dies geschieht in erster Linie durch die Beschäftigung, in zweiter durch den Unterricht. „Der Anfangspunkt alles

Erscheinenden, Daseienden, also auch des Schauens, der Erkenntnis, des Wissens, ist Tat, Tun. Von der Tat, dem Tun muß daher die echte Menschenerziehung, die entwickelnde Erziehung des Menschen beginnen. Leben, Tun, Erkennen — diese müssen ein stets gleichzeitiger Dreiklang sein." Über die Persönlichkeit Fröbels und den Wert seiner Ideen spricht sich Diesterweg treffend aus: „Fröbel war einer der seltensten Menschen. In der Pädagogik erhält er neben Pestalozzi seinen Platz. Gleich diesem, seinem Lehrer und Freund, hat er sein Vermögen seiner Idee, der Idee der entwickelnd-erziehenden Menschenbildung, aufgeopfert, gleich ihm hat auch er der Anfechtung viel erfahren. Pestalozzi lieferte ein ABC der Anschauung, er suchte ein ABC der Kunst, ohne es zu finden. Er wollte Kunst und Natur im Volksschulunterricht vereinigen. Dies auszuführen war seinem Schüler und Jünger Fr. Fröbel in den Anfängen beschieden, indem er diesen Gedanken in den Kindergärten ausbildete." „Wer Pestalozzi und Fröbel kennt, kennt deutsche Pädagogen. Die ganze übrige Welt hat nicht ihres Gleichen."

Die schriftstellerische Tätigkeit Fröbels beurteilt Dr. G. A. Lindner folgendermaßen: „Die theoretische Begründung der Erziehungsansichten Fröbels ist eine seltsame Mischung von hochtönenden, auf mystischem Grunde sich erhebenden Redensarten und schlichten, einen kostbaren praktischen Gehalt in sich bergenden Aussprüchen über das Wesen der Kindesnatur. Der philosophische Hintergrund, den er seinen ebenso tief gedachten als gemeinverständlichen Reformideen leiht und der mit seinem dialektischen Dreischlag von Thesis, Antithesis, Synthesis (Satz, Gegensatz, Vermittlung) an Hegels berüchtigtes Kategorienwerk erinnert, steht in seltsamem Kontrast mit den sechs schlichten Spielgaben, die jeden Erziehungsfreund wie ein Kolumbusei anmuten und mit den durch und durch gesunden Vorschlägen über Kindererziehung, welche seinen Namen diesseits und jenseits des Ozeans so berühmt gemacht haben."

Wie alle großen Männer fand auch Fröbel seine Gegner. Man tadelte seine „unverständliche Ausdrucksweise", seine „Mystik", die oft unpassenden Begleitverse zu den Spielen, das verkünstelte Wesen der Spiele, das zu viele Singen dabei u. a. Solcher Tadel ging aus von: Dr. Fölsing (Fröbelsche Kindergärten, Darmstadt 1848), Dr. Gutzkow (in Prutz' „Museum" 1852), Palmer (in „Evang. Pädagogik"), Jos. Gruber (Die Pädagogik des Kindergartens" etc., Leipzig 1859) u. a. Die meisten dieser Einwürfe sind längst widerlegt worden. Diesterweg läßt das Wort „Mystik" für Fröbel nicht gelten, er setzt dafür „Symbolik", welche auf intelligente Vorsteher und Vorsteherinnen, nicht auf die Kinder berechnet sei. Mancher Tadel traf wohl nur die irrige oder mißbräuchliche Anwendung seiner Grundgedanken. Gruber hat Fröbels Bestrebungen mit Hohn und Spott übergossen; der Schreiber dieser Abhandlung hat 1875 die unter der Leitung Grubers stehende Bewahranstalt in Ödenburg besucht und diese im Vergleiche zu den damaligen Kindergärten in einem geradezu kläglichen Zustand gefunden.

Fröbels Werk nahm auch nach seinem Tode guten Fortgang, die Zahl seiner Gegner verminderte sich immer mehr, während die Zahl seiner Anhänger wuchs. In allen größeren Städten Deutschlands wurden Kindergärten errichtet, in der Schweiz, in Österreich-Ungarn, Italien, Frankreich, Belgien, England, Nord-Amerika etc., so daß es heute fast kein zivilisiertes Land der Erde ohne Kindergarten gibt. Gleichzeitig aber bildeten sich überall Erziehungsvereine, welche sich die Verbreitung der Fröbelschen Grundsätze zur Aufgabe machten und nicht nur Kindergärten, sondern auch Fortbildungs- und Berufsschulen für das weibliche Geschlecht errichteten.

Um die Verbreitung der Fröbelschen Ideen und ihre innere Fortentwicklung hat sich eine Reihe von Frauen und Männern verdient gemacht, von denen wir hier nennen: Wilhelm Middendorff, den treuen Mitarbeiter Fröbels, der ihm leider schon nach einem Jahre im Tode nachfolgte; F. A. Diesterweg, der mit der ganzen Wucht seiner markigen Persönlichkeit für ihn eintrat; allen voran Baronin Berta von Marenholtz-Bülow (gest. 1893), seine geistige Erbin, die eine unermüdliche und wirksame Propaganda fast über ganz Europa entfaltete, zahlreiche Vor-

träge hielt und sich mit Gelehrten, Schriftstellern und Staatsmännern in Verbindung setzte, Vereine (Allgemeiner Erziehungsverein, Frauenverein in Dresden) und Anstalten (Fröbelstiftung) gründete und eine Zeitschrift „Die Erziehung der Gegenwart“ und mehrere Schriften herausgab; ferner seine unmittelbaren Schüler: Dr. Wichard Lange (gestorben 1884), den Schwiegersohn Middendorffs, welchem wir die erste Gesamtausgabe von Fröbels Schriften verdanken, Rudolf Benfey (gestorben 1891), Hermann Pösche, August Köhler (gest. 1879), Direktor des Kindergärtnerinnen-Seminars in Gotha, der im Vereine mit Friedr. Seidel (gest. 1893) und Franz Schmidt die Zeitschrift „Kindergarten, Bewahranstalt und Elementarklasse“ herausgab; ferner die Frauen: Luise Fröbel, geborene Lewin, Fröbels Witwe (gest. 1900), Ida Seele, verehelichte Vogeler (gest. 1901), Johanna Goldschmidt in Hamburg (gest. 1884), Lina Morgenstern, die Präsidentin des Berliner Hausfrauenvereines, Mina Schellhorn und Henriette Schrader (gest. 1899), die Großnichte Fröbels (Verein für Volkserziehung in Berlin), Thekla Naveau in Nordhausen, Angelika Hartmann und Henriette Goldschmidt in Leipzig (gest. 1905), Eleonore Heerwart in Eisenach. Insbesondere sind noch zu nennen: Dr. Eugen Pappenheim, welcher die Zeitschrift Köhlers fortführte und zugleich als Vorstand des Berliner Fröbel-Vereines und als Vorsitzender des Deutschen Fröbel-Verbandes wirkte (gest. 1901), Louis Walter in Dresden (gest. 1880), Dr. K. Wittmer in Kassel, Dr. Martin in München, Adele v. Portugal in Neapel, Dir. Küttel in Luzern, Johannes Wellauer in St. Gallen (gest. 1881), A. S. Fischer in Wien, Georg Ernst in Wien (gest. 1898), Alois Fellner in Wien, Dr. M. Hoerfarter in Kufstein (gest. 1896) u. s. w.

Nicht unerwähnt darf bleiben, daß die Bewahranstalten durch die Aufnahme der Fröbelschen Beschäftigungsmittel eine Belebung und vorteilhafte Umgestaltung erfuhren und daß der Weiterentwicklung der Fröbelschen Grundsätze eine Reihe von Anstalten: Arbeitsschule, Schulwerkstätte, Knabenhort, Mädchenheim etc. ihre Entstehung verdanken. Nicht zuletzt ist es ein Verdienst Fröbels, den umfassenden Einfluß des Weibes auf die Erziehung nicht nur der Jugend, sondern des ganzen Menschengeschlechtes erkannt zu haben. Die Tragweite seiner Ideen ist überhaupt eine größere, als allgemein geglaubt wird, sie betreffen nicht nur die erste Erziehung, sondern den gesamten Volksschulunterricht. Die pädagogische Welt wird sich noch lange mit Fröbel beschäftigen müssen; schon steht der Gedanke, das schöpferische Prinzip zum Ausgangspunkt aller erziehlichen Tätigkeit zu machen, auf der Tagesordnung und der Ruf: Erziehung zur Kunst! darf kein bloßes Schlagwort bleiben. Wir schließen mit den Worten Diesterwegs: „So viel steht fest: Werden in der Zukunft die Wohltäter und Freunde des Menschengeschlechtes und seiner Jugend aufgezählt, so wird der Name Friedrich Fröbel darunter nicht fehlen.“

Literatur: Pösche Herm., Friedr. Fröbels entwickelnd-erziehende Menschenbildung als System. Hamburg 1862. — Köhler Aug., Die neue Erziehung. Grundzüge der pädagogischen Ideen Fröbels. Weimar 1873. — Hanschmann Alex. Bruno, Friedr. Fröbel. Die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben. Eisenach 1875. — Weber Adalb. Dr., Die Geschichte der Volkspädagogik und Kleinkindererziehung. Eisenach 1877. — Steinacker G., Friedr. Fröbel, Kassel 1872. — Großmann J., Das Fröbelsche Erziehungssystem. Berlin 1873. — Hohlfeld Paul, Die Vermittlung der Gegensätze. Fröbels Grundgesetz. Neuwied 1877. — Marenholtz-Bülow Berta v., Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode. Berlin 1874. — Marenholtz-Bülow B. v., Gesammelte Beiträge zum Verständnisse der Fröbelschen Erziehungsidee. Kassel 1876. — Marenholtz-Bülow B. v., Das Kind und sein Wesen. Beiträge zum Verständnis der Fröbelschen Erziehungslehre. Kassel 1878. — Marenholtz-Bülow B. v., Theoretisch-praktisches Handbuch der Fröbelschen Erziehungslehre. 2 Teile. Kassel 1886. — Goldammer H., Friedr. Fröbel, der Begründer der Kindergartenerziehung. Berlin 1880. — Cassau Karl, Friedr. Fröbel und die Pädagogik des Kindergartens. Wien 1882. — Fröbel Friedrich, Pädagogische Schriften, herausgegeben von Friedrich Seidel. 1. Band: Die Menschenerziehung. 2. Band: Das Kindergartenwesen. 3. Band: Mutter- und Koselieder. Wien 1883. — Walter Louis, Ad. Diesterweg und Friedr. Fröbel. Dresden 1881. — Meyer Berta, Von der Wiege bis zur Schule an der Hand

Friedr. Fröbels. Berlin 1884. — Langethal Ch. Ed., Das Leben Heinrich Langethals. Wien 1883. — Morgenstern Lina, Friedr. Fröbel. Festschrift zur 100jähr. Geburtstagsfeier. Berlin 1883. — Calcar Elise v., Friedr. Fröbel, wie er Erzieher wurde und was ihm die Kinderwelt offenbarte. Langensalza 1883. — Hagen Herm., Prof. Dr., Friedr. Fröbel im Kampfe um den Kindergarten. Allerlei Handschriften aus Fröbels Briefwechsel. Wien 1886. — Poesche Herm., Fröbels Kindergartenbriefe. Wien 1887. — Reinecke H., Friedr. Fröbels Leben und Lehre. Berlin 1895. — Pappenheim F., Grundriß der Kleinkinder- und Kindergartenpädagogik Friedr. Fröbels. Berlin 1895. — Kopp Joh., Stadtpfarrer, Geschichte der Kleinkinderschule und des Kindergartens in Dr. K. A. Schmids Geschichte der Erziehung. V. Band, 3. Abteilung. Stuttgart 1902. — Pappenheim Eugen Dr., Friedrich Fröbel. Aufsätze aus den Jahren 1861 bis 1893. Berlin. — Reinecke Herm., Friedrich Fröbels Leben und Lehre. I. Band. Berlin 1900. — Zimmer Friedrich Dr., Die erste Erziehung von Friedrich Fröbel. Berlin 1905.

Wiener-Neustadt. *Jos. Ambros.*

Führung s. d. A. Regierung der Kinder.

Funktionszulage s. d. A. Besoldung u. Gehalt.

Fürstenschulen s. d. A. Alumnat u. Ritterakademie.

G.

Gabelsberger s. d. A. Stenographie.

Gebet s. d. A. Schulgebet.

Gedächtnistheorie. Die alte psychologische Schule dachte sich unter Gedächtnis die Fähigkeit der Seele, das durch äußere Einwirkungen einmal Erlebte zu behalten und es unter gewissen Bedingungen zu reproduzieren, d. h. wieder zu erleben. Die Hauptsache bei den Gedächtnisphänomenen, nämlich die Fähigkeit, das Wiedererlebte als schon erlebt zu erkennen, wurde nicht besonders hervorgehoben; auch beschränkte die alte Schule das Gedächtnis meist auf Vorstellungen. Der alte Begriff der Vorstellung ist aber eine theoretische Abstraktion, welche weder der Art noch dem Umfange nach den zu Gedächtnisphänomenen entwickelbaren Erlebnißen entspricht. Ferner wurde meist übersehen, daß nicht nur durch Reproduktion, sondern auch durch neue Reize entstandene Wiedererlebnisse sich zu Gedächtnisphänomenen entwickeln.

Auf dem Gebiete des psychischen Geschehens gibt es drei Arten von Erlebnissen: 1. solche, die noch nicht da waren, die also Neuerlebnisse sind; 2. solche, die früher schon da waren und jetzt durch äußere Einwirkungen abermals erzeugt werden, die also Wiedererlebnisse sind, und 3. Reproduktionen, d. h. solche Erlebnisse, die früher schon da waren, momentan aber nicht durch äußere Einwirkungen wieder erzeugt werden, sondern durch Zustände im Organismus (besonders im Gehirn) sowie in der Seele, welche infolge der früheren Erlebnisse verblieben sind. Die Reproduktionen sollten eigentlich Rückerlebnisse genannt werden, z. B. 1. ein Schüler hört in der Gesangstunde zum erstenmal eine Melodie = Neuerlebnis. 2. In der nächsten Gesangstunde hört er die Melodie abermals = Wiedererlebnis. 3. Zu Hause fällt ihm diese Melodie ein = Rückerlebnis. Wird ihm im zweiten und dritten Falle bewußt, daß er diese Melodie schon gehört hat, so wird das Wiedererlebnis und die Reproduktion zum Gedächtnisphänomen.

Es ist nun die Frage, wie man sich das Zustandekommen der Reproduktion und die Entwicklung der Gedächtnisphänomene zu denken hat. Die durch die verschiedenen Sinne als Licht-, Schall-, Geschmack-, Duftreize u. s. w. einströmenden äußeren Einwirkungen werden von besonderen Gebieten des Gehirns (den sogenannten Rindenfeldern oder Sinneszentren) absorbiert und zugleich befähigt, als innere Reize auf das Zentrum unserer psychischen Kräfte, auf unsere Seele oder unseren Willen, einzuwirken.*) Unter den Gegen-

*) Die alte psychologische Schule bezeichnet man als Intellektualismus. Sie kennt nur Vorstellungen und nennt gewisse angenommene Zustände derselben Gefühle und Strebungen. Sie nimmt eine punktuelle Seele an. Die neuere Schule bezeichnet man als Voluntarismus. Sie kennt nur aus dem Willen sich entwickelnde psychische Kraftwirkungen, welche zu Erlebnissen in den verschiedenen Formen des Denkens und Handelns führen, die sämt-

wirkungen der Seele auf die einwirkenden Reizkräfte entsteht eine Modifikation unserer Willenskräfte, das Erlebnis. Dasselbe verschwindet, sobald die Wechselwirkung zwischen den Reiz- und Willenskräften aufhört. Der Geigenton hört auf, wenn die Saite nicht mehr gestrichen wird, es schwindet aber nicht die durch die Wechselwirkung entstandene Modifikation der Reiz- und Willenskräfte. Die Modifikation der Reizkräfte bleibt in den Gehirnzentren als inaktive Disposition*), welche bei entsprechendem Anlasse zu einer erneuten Wechselwirkung mit unserer zentralen psychischen Einheit aktiv werden kann; die Modifikation der Willenskräfte bleibt als Erkennungsdisposition, welche aktiv werden kann, wenn durch äußere oder innere Reizkräfte das frühere Erlebnis wieder eintritt. Die Reproduktionskraft liegt in den Dispositionen der Gehirnzentren. Die Gedächtnisphänomene entwickeln sich nur durch das Aktivwerden der Erkennungsdispositionen unserer zentralen psychischen Einheit (unseres Willens).

Wird ein Wiedererlebnis oder eine Reproduktion als schon in ähnlicher oder gleicher Weise gehabt sofort erkannt, d. h. wird das Bekanntseinsurteil sogleich gefällt, so ist dies ein unmittelbares Wiedererkennen schlechthin. Muß ich mir vor der Fällung des Bekanntseinsurteils erst die Motive klar machen, die mich zu diesem Urteile berechtigen, so ist dies eine motivierte unmittelbare Wiedererkennung.**) Wird durch Begleitumstände oder Nebenereignisse mir ein Wiedererlebnis oder eine Reproduktion als schon einmal gehabt klar, so handelt es sich um eine mittelbare Wiedererkennung. An die Wiedererkennung schließt sich ein Lustgefühl an, das Bekanntseinsgefühl. An das bekannte Objekt selber, wenn es uns unangenehm ist, kann sich natürlich dann ein Unlustgefühl anschließen, z. B. ich erinnere mich, daß dieser als schon gesehen erkannte Hund mich kürzlich gebissen hat.*)

Das Aktivwerden der Reproduktions-Dispositionen ist für unsere ganze Lebenstätigkeit bestimmend. Der tägliche Zuwachs des Neuen ist nur in der Periode der Bildung, bei emsigen Forschern und bei Menschen mit einer sehr umfänglichen Tätigkeit bedeutend. Bei den meisten Menschen aber bildet namentlich vom 30. Jahre an der tägliche Zuwachs neuer Erlebnisse nur einen mäßigen Bruchteil gegenüber den Reproduktionserlebnissen. Deren regelmäßige Aktivierung hängt mit den Tages- und Jahreszeiten eng zusammen, unterliegt also planetarischen Einflüssen (der Geo-Psyche). Die Auslösung der Dispositionen zur Zusammensetzung des täglichen Erlebnisstromes hängt ab von den täglichen Lebensgewohnheiten, vom Erwachen und Aufstehen bis zum Niederlegen und Einschlafen. Die ausgelösten Tätigkeiten des Waschens, Ankleidens, Frühstückens, ins Geschäft-, bei den Kindern in die Schulegehens u. s. w., verlaufen jedoch so schnell, daß zumeist das Perzipierte sofort wieder aus der Erinnerung verschwindet. Nur etwas Störendes oder Besonderes, wie das Ausbleiben des Frühstücks, das Abgesperrtsein eines Teiles des Berufsweges, erzeugt Apperzeptionen. Sie sind meist mit Unlust verbunden, abgesehen von kleinen angenehmen Abwechslungen (Geburtstagskuchen zum Frühstück statt Semmel), doch werden selbst angenehme Abwechslungen bei zu großer Häufigkeit mitunter lästig und die Rückkehr zum regelmäßigen Reproduktionsverlaufe der Lebensgewohnheiten befriedigt mehr.

---

lich mit Gefühlen behaftet sind. Die Seele ist eine Einheit, in welche alle Kraftwirkungen der Atome, Molekeln, Zellen und Organe (besonders des Gehirns) zusammenfließen und von welcher zentralen Einheit aus rückwärts alle Teile des Organismus eine bestimmte Einwirkung erfahren.

*) Diese ist als an die nervösen Gebilde der Gehirnzellen (jede Zelle ist ein höchst komplizierter Organismus) gebunden zu denken.

**) Von dem Wiedererkennen ist das Erkennen zu unterscheiden. Dies ist die Fähigkeit, bei einem Erlebnisse dieses in die betreffende Klasse einzuordnen, z. B. das ist eine Katze, das ist ein Amethyst. Es ist selbstverständlich, daß dieser Apperzeptionsprozeß schon insofern zum Gedächtnis in Beziehung steht, als ich nichts wiedererkennen kann, was ich nicht früher erkannt hab e.

*) Ebenso kann das Nichtwiedererkennen ein Unlustgefühl erzeugen, obwohl mir die Person, die ich nicht wiedererkannt habe, ein sehr angenehmes Wesen ist.

Mit außerordentlicher Stärke verläuft die tägliche Reproduktion der Berufstätigkeit, wenn sie der Individualität entspricht. Sowohl das mehr Äußerliche und Nebensächliche, z. B. das Technische der Berufsarbeiten, als auch das Hauptsächliche und Wichtige, mehr Innerliche und Geistige vollzieht sich mit einer gewissen Reproduktionszwangskraft. Je länger und monotoner sie wirkt, desto mehr lähmt sie die Neues schaffende Willensenergie.

Daraus erklärt es sich, daß bedeutende Geister unter der Reproduktionsmonotonie einer beruflichen Tätigkeit die Schaffenskraft verlieren. So kann z. B. ein jahraus jahrein in einem Zeichenkurse nach einem bestimmten Lehrplan unterrichtender Künstler seine schöpferische Phantasie einbüßen. Daher sind für Schüler und Lehrer Ferien, für Beamte Urlaube, für Arbeiter Sonn- und Feiertagspausen so dringend notwendig.

Eine stark auslösende Kraft für regelmäßig wirkende Dispositionen besitzen die auf individuellen Neigungen beruhenden Lieblingsbeschäftigungen, wie Sportliebhabereien, die dilettierende Tätigkeit auf dem Gebiete der Musik, des Malens, des Sammelns etc. Wenn solche Beschäftigungen bei einem ohnehin anstrengenden Berufe nicht belasten, sich auf den Verkehr mit gebildeten sittlichen Personen und erlaubte Tätigkeiten beziehen, so sind sie ein Gegenmittel gegen die lähmende Einwirkung der Berufsmonotonie. Erlangen aber diese auf Neigungen beruhenden Dispositionen Zwangskraft und hindern sie die pflichtmäßige Tätigkeit, so sind sie natürlich zu beschränken oder ganz zu meiden.

Die Summe der Neuerlebnisse, welche gewissermaßen die oberste Schicht des Erlebnisstromes oder, wie Strümpell sagt, eigentlich nur einen nicht zu breiten glänzenden Streifen auf dem Niveau des täglichen Erlebnisstromes bilden, schließt sich zunächst an die Reproduktionserlebnisse an als Störungen und Abweichungsfälle von den täglichen Lebensgewohnheiten, als besonders wichtige, seltene, schwierige Fälle der beruflichen Tätigkeit (bei Schülern besondere Vorkommnisse im Schulleben), als starke Störungen oder besondere Förderungen der Neigungen für Personen, Sachen, Tätigkeiten, als in der Gegenwart miterlebte zeit- und welthistorisch bedeutsame Vorkommnisse, Entdeckungen, staatliche Umgestaltungen u. s. w.

Man hat außer diesen allgemeinen Normen des Erlebnisverlaufes seit Aristoteles gewöhnlich vier Reproduktionsgesetze aufgestellt. Sie sind in folgender Weise umzugestalten: Ein Blickpunkt eines Blickfeldes, z. B. eine Figur eines Szenenbildes, ein Merkmal einer Anschauung oder eines Begriffes kann die übrigen ebenfalls durch gespannte Aufmerksamkeit apperzipierten Blickpunkte aktivieren, so daß das ganze Blickfeld, z. B. das ganze Szenenbild, die ganze Anschauung, der vollständige Begriff in die Erinnerung tritt. Weil die Teile des Blickfeldes simultan erlebt werden, so hat man dieses Reproduktionsgesetz das Gesetz der Gleichzeitigkeit genannt. Glieder einer Reihe, z. B. ein Abenteuer auf der Reise, eine Verszeile eines Gedichtes, ein Name in einer Liste von Namen kann die übrigen Glieder der Reihe sukzessive ins Bewußtsein ziehen. Man hat dieses Gesetz das Gesetz der Reihenfolge genannt. Dabei werden die einander näher liegenden oder logisch enger zusammengehörigen Teile leichter aktiv als die einander räumlich ferner liegenden oder in loserem Zusammenhang stehenden Bestandteile.

Beide Gesetze gelten auch für Bewegungsgruppen und Bewegungsreihen.

Verschiedene Arten des Gedächtnisses gibt es eigentlich nicht. Da man aber nur das eine sicher merkt, was apperzipiert wurde, und die Apperzeptionssphäre sich aus verschiedenen Interessenkreisen zusammensetzt, so merkt sich jemand natürlich alles leicht, wofür er ein besonderes Interesse hat. In diesem Sinne kann man von einem Gedächtnisse für Pflanzen, für geschichtliche Ereignisse, für mathematische Formeln sprechen.

Hilfsmittel der Apperzeption, wie Übersichten, witzige Zusammenstellungen unterstützen das Gedächtnis, sind aber keine besonderen Arten desselben.

Die Reproduktion nach den Gesetzen der Gleichzeitigkeit und der Reihenfolge wird meist mechanisches Gedächtnis genannt. Ein gutes Gedächtnis, von dem man verlangt, daß es viel und vielerlei in kurzer Zeit aufnehme und es lange in allen Ein-

Berlin d. 6. Jul. 1758.

Faksimile eines Empfehlungsschreibens (im Auszug) von Gedike. Nach dem Original im Besitze des Deutschen Schulmuseums in Berlin.

aber doch so gleich, da ich ihm die Schulhalter Stelle
zu Kuhberg antrug, sehr viel Lust dazu bezeugte,
weil er fand, daß diese Stelle eben so gut, ja
auch noch besser als manches Cantorat in un-
seren Städten bezahlt. Herr Meyer glaubt da-
zu geben, daß er einige Wochen sich in Reckahn
aufhalten könnte, um die vortrefliche Ein-
richtung u. Lehrart der Dorfschulen des Hr. v.
Rochow kennen zu lernen, so würde dies
noch mehr zu seiner Ausbildung beytragen.
Den Kostenpunkt werden wir schon verabreden [?],
wenn Sie mir binnen 14 Tagen oder längstens [?] bald-

zelheiten getreu bewahre und im Bedarfsfalle schnell reproduziere, sichert man sich, wenn man alles zu Merkende mit gespannter Aufmerksamkeit in allen Teilen apperzipiert und den entsprechenden Interessenkreisen einverleibt und dabei alle Teile eines Blickfeldes, alle Glieder einer Reihe fest verbindet. Außerdem aber ist es notwendig, daß man das Gehirn gehörig ernährt und vor Schädlichem (Alkohol, Nikotin) und das psychische Leben vor Affekten und Leidenschaften bewahrt. Bei normalem Bau des Gehirnes erhält man dann sicher ein gutes Gedächtnis. Über das Gedächtnis haben die Professoren Ebbinghaus-Breslau, Tschernetscheff-Petersburg, Dr. Ranschburg-Budapest, Lehrer Lobsien-Kiel, besonders aber Professor Müller-Göttingen in neuerer Zeit Beobachtungen angestellt und meist in der „Zeitschrift für Physiologie und Psychologie der Sinnesorgane“ veröffentlicht. Die Arbeiten des Verfassers über neuere Gedächtnistheorie sind zu finden in der „Programmarbeit der Lehrerbildungsanstalt Troppau 1903, in der „Pädagogischen Warte“ 1903, herausgegeben von Kreisschulinspektor Beetz, im „Wiener pädagogischen Jahrbuche“ 1804 sowie in Brahms „Pädagogisch-psychologischen Beobachtungen“ 1904.

Troppau. *F. M. Wendt* †.

Gedike, Friedrich und Ludwig, Brüder, beide namhafte Schulmänner, die sich um die Neugestaltung des Unterrichtswesens sehr verdient gemacht haben. Friedrich war geboren am 15. Jänner 1755 zu Boberow in der Provinz Brandenburg, wo der Vater Pastor war. Er studierte in Frankfurt a. O. Theologie und Philologie und war nach Vollendung seiner Studien eine Zeitlang Hauslehrer der Söhne Spaldings; später wurde er Lehrer und Direktor des Friedrich-Werderschen Gymnasiums, seit 1793 Mitdirektor und 1795 Direktor des Köllnischen Gymnasiums in Berlin. Er starb am 2. Mai 1803. Er schrieb mehrere Lesebücher und Chrestomathien für das Lateinische, Griechische, Französische und Englische, bei welchen er hauptsächlich die Verbreitung sachlicher Kenntnisse im Auge hatte. Diese Lesebücher haben alle Anlaß, Zweck und Einrichtung gemein. Charakteristisch für die Anlage ist das im Jahre 1785 erschienene und später wieder vielfach aufgelegte französische Lesebuch für Anfänger nebst einer kurzen Grammatik, in welchem Stücke verschiedenen Inhalts abgedruckt erscheinen, bunt durcheinander Merkwürdigkeiten aus der Naturgeschichte, aus der Meteorologie, Historisches, kleine Anekdoten und moralische Erzählungen, so Vielfältiges deshalb, weil man, wie er selbst sagt, „bei der noch nicht erwachsenen Jugend nie zuviel für Abwechslung sorgen kann, um ihre Aufmerksamkeit nie ermüden zu lassen“ Er schrieb auch „ein Kinderbuch zur ersten Übung im Lesen ohne ABC und Buchstabieren“. Sein lateinisches Lesebuch erlebte 23 Auflagen. In seinen Aufsätzen über das Sprachstudium äußert sich viel Scharfblick für die Erkennung der vorhandenen Mängel, aber in seinen Verbesserungsvorschlägen ist mehr jugendlicher Eifer als besonnene Beachtung des Bestehenden und Erstrebung des Möglichen; so spricht er wiederholt den kühnen Satz aus: „Eher ist an keine Schulverbesserung zu denken, bis man alle Erziehungsmengerei zu Grabe trägt, bis man alle sogenannten lateinischen Schulen in den kleinen Städten zu wahren Realschulen umschmilzt und auf den Gymnasien, die der gelehrten Erziehung gewidmet sind, keinen annimmt, der nicht



Friedrich Gedike.

wirklich zum Gelehrten bestimmt ist." Er beteiligt sich am Campeschen Revisionswerke. Nicht lange vor seinem Tode unternahm er im Auftrage des Königs eine Reise nach der Schweiz, um diesem über Pestalozzis Unternehmungen zu berichten. Unter seinen Schriften sind zu nennen: Aristoteles und Basedow (Berlin 1779); Luthers Pädagogik (Berlin 1792); Schulschriften (Berlin 1789 und 1795); Vermischte Schriften (Berlin 1801). Sein jüngerer Bruder Ludwig Friedrich Gottlob Ernst, der Organisator der Leipziger Bürgerschule und Mitbegründer dieser Schulgattung, ist am 22. Oktober 1761 zu Boberow in der Provinz Brandenburg geboren, besuchte das Graue-Kloster-Gymnasium zu Berlin, wo er auch später nach Beendigung seiner Universitätsstudien in Halle als Lehrer eintrat; 1783 wirkte er als Professor am Elisabeth-Gymnasium zu Breslau, 1791 als Rektor des Gymnasiums zu Bautzen; 1803 wurde er zur Begründung einer Bürgerschule nach Leipzig berufen und war nun als Direktor dieser Anstalt bis zu seinem Amtsjubiläum 1832 tätig. In diesem Jahre trat er in den Ruhestand und zog sich nach Breslau zurück, wo er am 9. Juli 1839 starb. Er war ebenfalls schriftstellerisch tätig und es verdienen besonders seine „Grundlinien des Planes der neuen Bürgerschule zu Leipzig" hervorgehoben zu werden, wo er die Aufgabe und das Wesen der Bürgerschule feststellt und von dem der lateinischen Schule wohl unterscheidet.

Literatur: Jenisch, Worte zum Andenken an Fr. Gedike. Berlin 1803. — Horn, Friedrich Gedike. Berlin 1808.

Linz. *Jos. Loos.*

Gefühl. Das Fühlen ist eine der Grundfunktionen des Bewußtseins; es ist durch direkte Selbstbeobachtung leicht zu unterscheiden von der Empfindung einerseits und vom Streben anderseits. Die Summe der Eindrücke, die wir von unserer Umgebung empfangen, zeigt sich im Gefühl, welches dann wieder zu Bewegungen, also zur Eigentätigkeit, zum Wollen anregt. Das Gefühl ist Resultat und Ansporn, es ist Ende und Anfang.

Die physiologischen Begleiterscheinungen des Gefühles sind noch nicht mit Sicherheit ermittelt. Einige Forscher (z. B. Sigmund Exner) nehmen eigene Gefühlszentren im Gehirn an, während andere (Meynert) der Ansicht sind, die chemische Zusammensetzung der Gehirnsubstanz oder kurz der Chemismus des Gehirns, der bei dem labilen Charakter der im Gehirn vorhandenen hohen chemischen Verbindungen oft wechselt, sei die physiologische Bedingung zum Zustandekommen der Gefühle.

Psychologisch bewegt sich das Gefühl in den zwei Gegensätzen oder Grundrichtungen von Lust und Unlust. In der jüngsten Zeit hat Wundt neben diesen noch vier andere Grundrichtungen der Gefühle angenommen, und zwar die der Erregung und Beruhigung, ferner die der Spannung und Lösung. Neuere Versuche über den Einfluß der Gefühle auf die Pulsbewegung scheinen diesen Annahmen günstig zu sein. Lustgefühle (süßer Geschmack) haben regelmäßig Verlangsamung und Verstärkung des Pulses, Unlustgefühle (bitterer Geschmack) Beschleunigung und Schwächung zur Folge. Dagegen ergaben Spannungsgefühle eine ganz deutliche Verlangsamung und Schwächung, während die darauf folgende Lösung Beschleunigung und Verstärkung zur Folge hatte.

Unter den Grundfunktionen des Bewußtseins ist das Fühlen wahrscheinlich die ursprünglichste. Ein neugeborenes Kind, das auf Licht- und Schallreize noch nicht merklich reagiert, zeigt in seinem Gesichtsausdrucke deutlich, daß es Lust- und Unlustzustände erlebt. Herbert Spencers Entwicklungsgesetz, wonach sich Gleichartiges in Ungleichartiges in der Weise differenziert, daß das unbestimmte Gleichartige sich zu immer bestimmterer Ungleichartigkeit verändert, scheint sich hier zu bewähren. Ein unbestimmtes, vages Lebensgefühl, das den Anfang des Bewußtseins bildet, differenziert sich zu immer deutlicher abgegrenzten Empfindungen. Das erste Erwachen der Seele ist Gefühl. Lust und Unlust sind die ersten Antworten des Bewußtseins auf die verwirrende Fülle der einstürmenden Reize.

Mit der fortschreitenden Differenzierung des Seelenlebens wird auch das Fühlen reicher, mannigfaltiger, bestimmter. Es hört zwar nicht auf, den Untergrund zu bilden, auf dem sich das klare, vollbewußte Denk- und Willensleben aufbaut, allein es

tritt doch auch selbst in größerer Deutlichkeit hervor. Das Gefühl verbindet sich mit den einzelnen Empfindungen, Wahrnehmungen, Vorstellungen und Urteilen, es begleitet unsere Willensakte und entwickelt sich zu reichem, bedeutungsvollem Leben. Die Gesetze des Gefühlslebens sind noch lange nicht erforscht und seine reiche Mannigfaltigkeit noch lange nicht ausreichend beschrieben. Die nächste und wichtigste Aufgabe des Psychologen liegt hier darin, Ordnung und Übersicht in die Mannigfaltigkeit zu bringen.

Die Klassifikation der Gefühle wird also hier zu einer Aufgabe von besonderer Wichtigkeit. Die älteren Versuche in dieser Richtung befriedigen wenig, und zwar hauptsächlich deshalb, weil sie von unbrauchbaren Theorien ausgehen. Wenn die Gefühle, wie Herbart will, nur abgeleitete Zustände der Vorstellungen sind, so ist es unmöglich, Einteilungsgründe zu finden, die dem tatsächlich vorhandenen Reichtum gerecht werden. Die Einteilung in niedere und höhere Gefühle, in Lust- und Unlustgefühle, zwischen denen noch als Übergangsform „gemischte Gefühle" angenommen werden, dazu noch die Unterscheidung von „formalen" und „materialen" Gefühlen, das ist so ziemlich alles, was auf diesem Gebiete von der älteren Psychologie geleistet wurde. Erst durch die experimentelle Methode und den biologischen Gesichtspunkt ist es gelungen, mehr Licht in diese dunklen Gebiete zu bringen.

Der biologische Gesichtspunkt ist für das Verständnis der Gefühle von besonderer Wichtigkeit. Lust und Unlust sind immer in unmittelbarer oder mittelbarer Beziehung zur Erhaltung des Lebens. Lustgefühle sind an sich lebensfördernd und sind überdies meist Symptome für das Vorhandensein lebensfördernder Bedingungen. Sie lösen daher meist Bewegungen aus, die das lustgewährende Objekt aneignen oder festhalten sollen. Unlustgefühle hingegen sind an sich lebenshemmend und dabei meist Symptome für das Vorhandensein von Bedingungen, die das Leben hemmen und bedrohen. Sie lösen daher in der Regel Abwehr- oder Fluchtbewegungen aus. Diese biologische Grundbeziehung zwischen Gefühlen und Bewegungen erfährt nun im Laufe der Entwicklung viele Modifikationen, allein sie bildet doch die geeignete Grundlage für eine fruchtbringende Klassifikation. Wir gehen dabei von der alten Einteilung in niedere und höhere Gefühle aus, sagen aber dafür mit Jodl primäre und sekundäre Gefühle. Primäre Gefühle werden durch Empfindungen und Wahrnehmungen, sekundäre durch Vorstellungen und Urteile hervorgerufen. Die primären teilen wir nun weiter nach den verschiedenen Sinnen ein in Ton-, Farben-, Geruchs-, Geschmacksgefühle. Dazu kommen dann die verschiedenen Körpergefühle, die sich im Wohl- oder Unwohlbefinden, in heiterer oder deprimierter Stimmung kundgeben (vgl. darüber die ausführliche Darlegung bei Jodl, Psychologie, 2. Aufl. II. S. 1—45). Bei den viel mannigfaltigeren Gefühlen der sekundären Stufe kommt nun der biologische Gesichtspunkt zur Geltung. Die Gefühle stehen entweder in unmittelbarer oder in mittelbarer Beziehung zur Selbsterhaltung oder zur Erhaltung anderer Menschen. Wir erhalten demnach zunächst die zwei großen Klassen, die wir etwa als Individualgefühle und als Sozialgefühle bezeichnen können.

Die Individualgefühle zerfallen wieder in zwei große Gruppen, je nachdem das Gefühl von außen veranlaßt ist oder seine Quelle im Organismus selbst hat.

Die von außen verursachten Gefühle unterscheiden sich nun nach ihrer biologischen Bedeutung. Ein Ding unserer Umgebung, das uns unserer Meinung nach zu schaden geeignet ist, erweckt Unlust, während eines, das uns fördert, Lustgefühle hervorruft. Nach dem Grade und nach der Art der Schädigung, die wir voraussehen, variieren dann die Gefühle in den mannigfachsten Formen. So erregt ein zu schaden geeignetes und geneigtes Objekt der Umgebung in uns, je nach der Kraft, die wir dem Objekt zuschreiben, Schrecken, Furcht, Haß oder bloß Ärger und Verdruß. Ist der Gegenstand nicht aktuell, sondern bloß potenziell schädlich, wie z. B. ein vorüberbrausender Eisenbahnzug, ein Abgrund, so entsteht das Gefühl des Unbehagens, das sich bis zum Schauder steigern kann. Anders als Objekte wirken Ereignisse, die bevorstehen oder eintreten. Ein schädliches Ereignis, dessen Eintritt erwartet wird, bewirkt zunächst Sorge, dann wenn der Zeitpunkt näher rückt, Angst

fieberhafte Unruhe, die noch immer mit Hoffnung gepaart ist; ist es eingetreten, entsteht Schmerz, Kummer, Leid, Kränkung. Tritt das Gefürchtete nicht ein, dann entsteht das Gefühl der Erleichterung. Objekte, die wir als nützlich erkennen, erregen bei aktueller Förderung Dankbarkeit, die bei dauernder Förderung sich zur Verehrung steigert. Potenziell förderliche Objekte erwecken Zuneigung, die verschiedene Grade besitzt. Ein Ereignis, dessen Eintritt nur zu fördern geeignet ist, erweckt freudige Erwartung, fieberhafte Ungeduld. Tritt das Gehoffte nicht ein, dann entsteht Enttäuschung; ist es da, Freude, Jubel, Wonne, Entzücken.

Gefühle anderer Art entstehen aus dem Inneren unseres Organismus heraus. Man könnte sie im allgemeinen **Funktionsgefühle** nennen. Alle Funktionen, die sich in unseren Organen entwickelt haben, ebenso die Grundfunktionen des Bewußtseins, verlangen nach Betätigung. Wer lange im Dunkeln sich aufhalten mußte, will sehen, wer lange in einem Raume war, wo kein Geräusch hindrang, der will hören. Ebenso verlangt unser Intellekt, unser Fühlen und Wollen nach Betätigung. Diese Betätigung ist an sich lustvoll, allein diese Lust stumpft sich bei täglicher Wiederholung leicht ab und kommt nur unter günstigen Bedingungen zum Bewußtsein. Wo unser intellektuelles Funktionsbedürfnis in hohem Grade befriedigt wird, da entsteht das Lustgefühl, das wir **Interesse** nennen. Wo unser Erregungs- oder Emotionsbedürfnis befriedigt wird, da sprechen wir von einem **Reize**, den diese oder jene Beschäftigung für uns hat. Unsere Willensfunktion erweckt bei ihrer Betätigung die Gefühle, welche mit dem **Gelingen** und **Mißlingen** verbunden sind.

Zu den Funktionsgefühlen gehören auch die **ästhetischen** Gefühle. Alles ästhetische Genießen besteht in der vielfachen Befriedigung der Funktionsbedürfnisse, und zwar der intellektuellen, der emotionellen und dem aus der Willensfunktion fließenden Bedürfnisse. Auch die religiösen Gefühle werden in ihrer Entstehung verständlicher, wenn man sie auf die schon dem Urmenschen sich aufdrängende Vorstellung der Abhängigkeit von unsichtbaren Mächten zurückführt. **Schleiermachers** kekannte Definition der Religion als „Gefühl der schlechthinigen Abhängigkeit" ist noch immer die tiefste und richtigste Auffassung.

Den Individualgefühlen, deren Formen wir eben darlegten, treten dann die **Sozialgefühle** an die Seite, die den Beziehungen auf das Wohl und Wehe anderer ihr Entstehen verdanken. Hieher gehören die Familiengefühle, die patriotischen Gefühle, das Mitgefühl und endlich die sittlichen Gefühle. Wir finden hier teils dieselben Formen der Gefühle wieder, nur in etwas anderer Färbung (wir empfinden auch Furcht, wenn das Vaterland bedroht ist, wenn ein Freund in Gefahr ist, aber diese Furcht ist begleitet von dem Gefühl der Zusammengehörigkeit und regt uns zur Abwehr an), teils treten ganz neue Momente hinzu. Durch die sozialen Gefühle erfährt unser Seelenleben eine ungemessene Bereicherung. Je mannigfaltiger und reicher sich der Verkehr und die Beziehungen gestalten, desto komplizierter werden auch die Gefühle. Es ergeben sich auch leicht Konflikte zwischen den einzelnen Gefühlsklassen. Diese führen oft zu heftigen Seelenkämpfen und werden mit Vorliebe von den Dichtern behandelt.

Nach dieser Übersicht über das Gefühlsleben lassen sich nun auch die allgemeinen Eigenschaften der Gefühle leichter herausstellen.

1. Alle Gefühle bewegen sich in **Gegensätzen**, zwischen denen sich eine Indifferenzzone befindet. Diese Gegensätze verhalten sich aber nicht wie die positive und negative Richtung der Zahlenreihe, sondern beide Glieder sind als **positive** Zustände aufzufassen, die sich von der ruhigen Gemütslage abheben. Die Unlust ist ebensowenig eine negative Lust, wie die Lust ein negativer Schmerz genannt werden kann. 2. Alle Gefühle zeigen starke **Abstufungen der Intensität**, und je größer diese Intensität ist, desto stärker ist der Einfluß des Gefühles auf den Gesamtzustand des Bewußtseins. 3. Alle Gefühle äußern sich in **Bewegungen**, die zum großen Teil als charakteristische Symptome für das Vorhandensein der Gefühle gelten können. 4. Eine charakteristische Eigenschaft der Gefühle besteht ferner darin, daß sie durch häufige Wiederkehr der Anlässe stark an Intensität verlieren und sich **abstumpfen**. Diese Tatsache ist bisher

noch nicht genügend untersucht und deshalb noch nicht ausreichend erklärt. 5. Die Gefühle verketten sich oft derart, daß sie einen Verlauf von deutlicher Abgrenzung bilden, in welchem Anfang, Höhepunkt und allmähliches Abklingen sich konstatieren läßt. Solche Gefühlsverläufe, die das Gesamtbewußtsein sehr stark beeinflussen, nennt man Affekte. 6. Die Gefühle stehen sämtlich in enger Beziehung zur Erhaltung des Lebens und sind deshalb in biologischer Hinsicht von besonderer Wichtigkeit.

Alle diese Momente zeigen die Wichtigkeit des Gefühlslebens für die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts. Zunächst ist zu bemerken, daß die Vermehrung der Kenntnisse, namentlich die genauere Bekanntschaft mit den Tatsachen der näheren und ferneren Umgebung auch das Gefühlsleben in entsprechender Weise regelt und den Aufgaben des Lebens besser anpaßt. Richten sich doch die oben besprochenen Gefühle der sekundären Stufe immer nur nach den vermeintlichen Eigenschaften der Objekte. Je richtiger also diese Eigenschaften beurteilt werden, je besser man den regelmäßigen Verlauf der Ereignisse kennt, desto besser passen sich auch die Gefühle diesen Gegenständen und Ereignissen an. So hat die Sonnenfinsternis, die in alten Zeiten Angst und Unruhe erweckte, durch die genaue Kenntnis ihrer Bedingungen und Folgen ihre Schrecken vollständig verloren. Das Gefühlsleben der Kinder zeigt ferner eine große Lebhaftigkeit, ist von mehr impulsivem Charakter und es ist deshalb von Kindern nicht zu verlangen, die Ausdrucksbewegungen der Gefühle souverän zu beherrschen. Der Erzieher und Lehrer wird vielmehr darauf bedacht sein, das starke Interesse am Neuen und Anschaulichen für seine Zwecke zu benützen und seine Zöglinge erst allmählich daran gewöhnen, ihre Gefühlsregungen im Zaume zu halten. Anderseits wird er ästhetische, religiöse und sittliche Gefühle durch Zuführung der geeigneten Vorstellungen und Urteile zu wecken und zu entwickeln suchen.

Literatur: Nahlowsky, Das Gefühlsleben in seinen wesentlichen Erscheinungen und Bezügen, 2. Aufl. 1884. — Horwicz, Psychologische Analysen, 2. Bd. 1878. — Lehmann, Die Hauptgesetze des Gefühlslebens 1892. — Lehmann, Die körperlichen Äußerungen psychischer Zustände I. Teil, 1899. — Wundt, Völkerpsychologie (1900) I., S. 31 ff. — Ziegler Th., Das Gefühl, 1893. — Ribot, La psychologie des sentiments. Paris 1896. — Stanley, Studies in the Evolutionary Psychology of Feeling. London 1895. — C. Lange, Über Gemütsbewegungen, aus dem Dänischen übersetzt von H. Kurella, 1887. — William James, The Principles of Psychology (1892, 2. Aufl. 1904), II, S. 442—485. (Lange und James betrachten die Gefühle als Folgeerscheinung der Ausdrucksbewegungen, z. B. Die Scham als Folge, nicht als Ursache des Errötens. Diese wenig wahrscheinliche Theorie ist neuerlich wieder verteidigt von Lagerborg, das Gefühlsproblem, 1905). — Jodl, Lehrbuch der Psychologie, 2. Aufl., II, S. 1—45 und 306—384. — Jerusalem, Lehrbuch der Psychologie, 3. Aufl., S. 148—182.

Wien. *W. Jerusalem.*

Gegenseitiges Hospitieren s. d. A. Hospitieren.

Gegenseitiger Unterricht s. d. A. Bell-Lancaster.

Gehaltsbezüge des Lehrpersonals höherer Bildungsanstalten in Österreich und Deutschland. Die Gehaltsbezüge der Professoren und Lehrer höherer Bildungsanstalten in Österreich sind einheitlich geregelt durch die Gehaltsgesetze vom 19. September 1898, bezw. für die k. k. Hebammenlehranstalten mit jenem vom 15. April 1896.

Zum besseren Verständnis muß hier die Rangseinteilung der österreichischen Staatsbeamten erörtert werden, weil dieselbe auch beim Staatslehrpersonal analog Anwendung findet. Es bestehen 11 Rangsklassen, und zwar von der XI. aufwärts bis zur I. (höchsten) Rangsklasse. Die Gehalte betragen: XI. 1600—2000 K; X. 2200—2600 K; IX. 2800—3200 K; VIII. 3600—4400 K; VII. 4800—6000 K; VI. 6400—8000 K; V. 10000—12000 K; IV. 14000 K; III. 16000 K; II. 20000 K; I. 24000 K.

Die Aktivitätszulage wird nach der Rangsklasse und innerhalb derselben nach dem Dienstort, und zwar nach der Einwohnerzahl oder den Teuerungsverhältnissen (Kurorte!) desselben bemessen. Solchen Beamten, welche Anspruch auf eine Naturalwohnung und in Ermangelung

Bildungsanstalt	Kategorie und Rangsklasse (R. Kl.)	Stammgehalt	Gehaltszulage	Funktionszulage	Sonstige Zulagen	Quartier od. Quartiergeld	Anmerkung
Hochschulen: *a*) Universitäten, techn. Hochschulen, Hochschule f. Bodenkultur, Akademie d. bildenden Künste in Wien, evang. theol. Fakultät in Wien;	1. Ordentl. Prof. VI. R. Kl.	6400	4 Quinqu. à 800	—	o. ö. Universitätsprofessoren in Wien 800	—	Nach Erfordernis der Verhältnisse oder der Lehrstelle werden auch höhere als die systemmäßigen Bezüge u. sonstige Begünstigungen zugestanden. Die Aktivitätszulage (A. Z.) ist nach der Rangskl. des Funktionärs u. nach der betreffenden Ortsklasse d. Dienstortes bemessen.
	2. außerordentl. Prof. VII. R. Kl.	3600	2 „ à 400	—	—	—	
b) theol. Fakultät in Salzburg u. Olmütz;	1. Ordentl. Prof. VI. R. Kl.	3600	4 Quinqu. à 700	—	—	—	A. Z nach der Rangsklasse wie bei Staatsbeamten.
	2. a.o. Prof. VII. R. Kl.	2800	2 „ à 400				
c) Tierarzneischule in Lemberg.	1. Ordentl. Prof. VI. R. Kl.	6400	2 Quinqu. à 800	—	—	—	
	2. a.o. Prof. VII. R. Kl.	3600	2 „ à 400				
Mittelschulen: Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen.	1. Direktoren VII., VI. 2. Prof. u. wirkliche Lehrer (vollbeschäft. Religionslehrer) IX., VIII., VII.	2800	2 Quinqu. à 400 3 „ à 600	1. 1000 (in die Pension anrechenbar).	—	1. Naturalquartier od. Quartieräquivalent nach den Lokalverhältnissen.	Direktoren können nach der 5. Quinqu. Zulage in die VI. R. Kl., Prof. nach der 2. Quinqu. Zul. in die VIII., nach d. 4. Quinqu.-Zulage in die VII. R.-Kl. (ohne Erhöh. d. Stammgehalts) befördert werden. Nach 3jähriger Dienstzeit werden die Lehrer im Lehramt bestätigt u. erhalten den Titel „Prof.“ Die A. Z. des Lehrpersonals nach Rangsklassen wie bei Staatsbeamten. Für die Höhe der Remunerationen der Supplenten ist auch der Umstand maßgebend, ob d. betreff. lehrbefähigt ist od. nicht. Nach d. Ausmaße dieser Remuneration sind auch d. Gebühren f. d. Unterrichtsmehrleistungen des mit Gehalt angestellten Lehrpersonals bemessen.
	3. Religionslehrer an nicht vollständ. Mittelschulen IX.	900	2 Quinqu. à 200 3 „ à 400	—	—	—	
	4. Provis. Lehrer IX.	2400	—	—	—	—	
	5. Turnlehrer X.	2200	2 Quinqu. à 200 3 „ à 300	—	—	—	
	6. Supplenten	—	—	—	6. Remuneration nach Ans. d. Unterrichtsstunden u. nach Lehrfach 64—120 K pro Wochenstunde u. Jahr	—	
	7. Assistenten	—	—	--	7. Remuneration nach Stundenzahl 60 K pro Wochenstunde	—	

Bildungsanstalt	Kategorie und Rangklasse (R. Kl.)	Stamm-gehalt	Gehaltszulagen	Funk-tions-zulagen	Sonstige Zulagen	Quartier od. Quartiergeld	Anmerkung
Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten und die damit verbundenen Übungsschulen.	1. Direktoren VII., VI. 2. Prof., Hauptlehrer (Religionslehrer) IX., VIII., VII.	2800	2 Quinqu. à 400 3 „ à 600	1. 1000 (pensionsberechtigt).	1. Remuneration für gleichzeitige Leitung einer Lehrer- und Lehrerinnen-bildungsanstalt (Höhe nicht fixiert).	1. Naturalquartier od. Quartiergeld nach Lokalverhältnissen.	Beförderung in höhere Rangklassen wie „Mittelschulen“, s. Anm. Für Unterrichtsmehrleistungen an der Bildungsanstalt 100 K pro Wochenstunde, an der Übungsschule n. d. Substitutionsnormale v. J. 1889 44 K, A. Z. nach Rangklassen wie bei Staatsbeamten.
	3. Provis. Hauptlehrer IX.	2400	—	—	—	—	
	4. Übungsschullehrer (Turn- und Musiklehrer) X.	2200	2 Quinqu. à 200 3 „ à 300	—	—	—	
	5. Provis. Übungsschullehrer X.	2000	—	—	7. Remuneration n. Anzahl der Unterrichtsstunden 100 K Wochenstunde.	—	
	6. Unterlehrer XI.	1400	—	—		—	
	7. Supplenten	—	—	—		—	
Gewerbliche Unterrichtsanstalten: Staatsgewerbeschulen, Handwerkerschulen, Fachschulen für einzelne gewerbliche Zweige.	1. Direkt. an Gewerbeschulen VII., VI. 2. an Handw.-Schulen, Fachschulen, dann Fachvorstände der Gewerbeschulen VIII., VII.	VII. 4600 VI. 5600 VIII. 3600 VII. ohne Erh. des Stammgehalts	2 Quinqu. à 400 3 „ à 600 (Die in höhere R. Kl. beförd. Lehrpersonen verbleiben im Genusse der in d. früheren Stellung erworbenen Quinqu.)	1. 1600 (nicht pensionsberechtigt). 2. 1200 (nicht pensionsberechtigt)	—	Naturalquartier od. Quartiergeld.	Die Lehrer der IX. R. Kl können nach dem 3. Quinquennium in die VIII. R. Kl., die in der VIII. R. Kl. stehenden Lehrpersonen nach Erlangung der 4. Quinqu.-Zulage in die VII. R. Kl. befördert werden. Aktivitätszulagen nach der Rangklasse.
	Wirkl. Lehrer IX., VIII., VII.	IX. 2800 VIII. 3600 VII. ohne Erh. d. Stammgehalts			—	—	
	Lehrer X.	X. 2200	2 Trienn. à 200 3 „ à 300	—	—	—	
	Werkmeister XI. R. Kl. oder vertragsmäßig.	XI. (Staatsbeamte) 1600	2 Quadriennien à 200	—	bei vertragsmäßiger Anst. Remuneration	—	
Hebammenlehranstalten.	1. Professoren VII.	2800	5 Quinqu. à 400	—	—	—	1. Erhöh. d. Gehaltes auf 3600 K (wie s. o. Univ.-Prof.) in Aussicht genommen. A. Z. nach d. R. Kl.
	2. Assistenten	—	—	—	Adjutum 1000—1200	—	
Nautische Unterrichtsanstalten (Triest, Lussinpiccolo, Cattaro, Ragusa).	Die Gehaltsverhältnisse sind die gleichen wie in den „Mittelschulen“ (siehe diese).						

derselben auf ein Quartieräquivalent haben, erhalten unter Belassung dieses Emoluments nur die Hälfte ihrer Aktivitätszulage. Nur jene Beamten, welche des Dienstes wegen eine bestimmte Amtswohnung beziehen müssen, haben Anspruch auf den Bezug der vollen Aktivitätszulage.

Die Beamten der I. bis IV. Rangsklasse erhalten statt der Aktivitätszulage Funktionszulagen, welche nach Rang und Dienstescharakter bemessen sind. Solche Funktionszulagen beziehen auch, jedoch nebst Aktivitätszulage die Direktoren der Gymnasien, Realschulen, der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten (1000 K), dann die Direktoren (1600 K) und Fachvorstände der Staatsgewerbeschulen, Direktoren der Staatshandwerkerschulen und der Fachschulen für einzelne gewerbliche Zweige (1200 K). Personalzulagen erhalten Beamte, welche bei dem Mangel systemisierter höherer Dienstesstellen nicht avancieren können, dann besonders verdiente Beamte und wird die Höhe solcher Zulagen von Fall zu Fall vom betreffenden Ministerium festgesetzt. Diese Personalzulagen sind bei der Vorrückung in das höhere Gehalt zu vermindern, bezw. einzuziehen.

Staat	Kategorie	Gehalt	Dienstwohnung oder Wohnungsgeld	Aufrückungszulage
Hamburg	Direktoren	10.000 M (Vollanstalten) 8600 (Nichtvollanstalten)	D. W. oder 1600 M. W. G. Bei D. W. 1400 vom Gehalte abgezogen	— 3 Quadriennien à 600 M.
	Professoren u. Oberlehrer	3600	—	9 Triennalzul. à 600
Lübeck	Direktoren	7500	Anrechnung für D. W. 1000	4 Triennien à 500
	Professoren u. Oberlehrer	4000	—	5 Triennien à 580 1 Quinquennium 600
Bremen	Direktoren	7000 (Vollanstalten)	D. W. mit 10% Abzug oder W. G.	2 Quinquennien à 750 (Vollanstalten) 2 Quinquennien à 500 (Nichtvollanstalten)
	Professoren u. Oberlehrer	4000	—	2 Quinquennien à 750 1 Quinquennium à 1000 1 " à 500
Preußen	Direktoren	6000—4800 (Vollanstalten) 4800—4500 (Nichtvollanstalten) (Höhe nach Größe des Ortes)	D. W. oder W. G. 1500—700 (nach Größe des Ortes)	Berlin: 3 Triennien à 400 Sonst : 1 Trienn. 500 4 Triennien à 400 (Vollanstalten) 5 Triennien à 300 (Nichtvollanstalten)
	Professoren u. Oberlehrer	2700	W. G. Berlin 900 sonst W. G. 660 540, 480, 420	5 Triennien à 300 1 Triennium 400 1 " 500 Dazu nach 9 Jahren Funktionszulage 300, welche nach 12, 15 Jahren um das Gleiche steigt, an Nichtvollanstalten n. 12, 15, 18 J.

Staat	Kategorie	Gehalt	Dienstwohnung oder Wohnungsgeld	Aufrückungszulage
Sachsen (Königreich)	Direktoren	6000 (Vollanstalten) 5200 (Realschule)	D. W. od. 900—1200 W. G.	3 Quadriennien à 300
	Professoren u. Oberlehrer	2800	W. G. 120—240 (nach der Höhe des Gehaltes)	8 Triennien à 400
Anhalt	Direktoren	5400	D. W. od. 900 W. G. (Wert der D. W. pensionsberechtigt)	1 Triennium à 200 2 Triennien à 400 3 Triennien à 500
	Professoren u. Oberlehrer	3000	—	1 Triennium à 300 8 Triennien à 400
Braunschweig	Direktoren	4800	D. W. (alle)	1 Triennium à 400 3 Triennien à 600
	Professoren u. Oberlehrer	2700	260—600	2 Biennien à 300 4 Triennien à 600 2 Triennien à 300
Mecklenburg-Schwerin	Direktoren	6000 (Vollanstalten) sonst 3900—5700	D. W. (mit 600 in Abzug)	2 Quadriennien à 500
	Professoren u. Oberlehrer	2500 (Vollanstalten)	—	3 Triennien à 500 4 Quadriennien à 500
Mecklenburg-Strelitz	Direktoren	6000 (Vollanstalten) Oberlehrergehalt + 300 F. Z. (Nichtvollanstalten)	—	2 Quinquennien à 500 3 Triennien und 4 Quadriennien à 500
	Professoren u. Oberlehrer	2500 (Vollanstalten)	—	3 Triennien und 4 Quadriennien à 500
Sachsen-Altenburg	Direktoren	5000 (Vollanstalten)	—	5 Triennien à 400
	Professoren u. Oberlehrer	3000 (Vollanstalten)	—	7 Triennien à 400
Reuß ä. L.	Direktoren	5800 (Vollanstalten)	—	3 Triennien à 400
	Professoren u. Oberlehrer	3200 (Vollanstalten)	—	4 Triennien à 300 4 Triennien à 400
Reuß j. L.	Direktoren	5800 Gymnasien Gera u. Schleiz 6000 städt. Realgymnasium in Gera	D. W. mit 700 anger. D. W. mit 900 anger.	3 Quadriennien à 400 1 Quadriennium à 200 } 2 Quadriennien à 400 }
	Professoren u. Oberlehrer	3000	—	6 Quadriennien à 500 (Gymn. Gera, Schleiz); 6 Quadriennien à 400 (Realgymn. Gera)

Staat	Kategorie	Gehalt	Dienstwohnung oder Wohnungsgeld	Aufrückungszulage
Elsaß-Lothringen	Direktoren	4800 (Vollanstalten) 4500 (Nichtvollanst.)	D. W. oder W. G. mit 500 pensionsberechtigt	4 Triennien à 400 1 Triennium 500 (Vollanstalten); 2 Triennien à 200 3 Triennien à 300 (Nichtvollanstalten)
	Professoren u. Oberlehrer	3000 (Vollanstalten)	—	3 Triennien à 400 3 Triennien à 600 1 Triennium à 300
Waldeck-Pyrmont	Direktoren	4800(Vollanstalten)	D. W.	4 Triennien à 400 1 Triennium à 500
	Professoren u. Oberlehrer	2700 (Vollanstalten)	W. G. 420	5 Triennien à 300 1 Triennium à 400 1 Triennium à 500 Dazu F. Z. steigend von 800 auf 900 nach 9, 12, 15 Jahr. (Vollanstalten); bezw. 12, 15, 18 Jahren (Nichtvollanstalten)
Baden	Direktoren	*a*) Stammgehalt unbestimmt, Höchstgehalt 5800 (Vollanstalten); *b*) Stammgehalt unbestimmt, Höchstgehalt 5200 (Nichtvollanstalten)	D. W. oder W. G. 350—1050 nach 5 Ortsklassen (bezw. Dienstjahren)	Triennien à 500
	Professoren u. Oberlehrer	2000 (Vollanstalten)	W. G. 350—1050 nach Ortsklassen (bezw. Dienstjahren)	1 Biennium à 500 5 Triennien à 500
Oldenburg	Direktoren	5300 (Vollanstalten)	—	5 Biennien à 300
	Professoren u. Oberlehrer	3000 (Vollanstalten)	—	11 Biennien à 300
Hessen	Direktoren	5800 (Vollanstalten) 5200 (Realschule)	D. W. mit 10%, 7½%, 5% der Besoldung in Abzug	4 Biennien à 200 1 Triennium à 200 2 Triennien à 400
	Professoren u. Oberlehrer	2800 (Vollanstalten und Realschule)	—	3 Triennien à 400 4 Triennien à 500
Sachsen-Weimar	Direktoren	4800 (Vollanstalten) 3000 (Realschulen)	—	2 Triennien à 300 3 Triennien à 400 4 Triennien à 300 4 Triennien à 400
	Professoren u. Oberlehrer	3000 (Vollanstalten)	—	4 Triennien à 300 4 Triennien à 400

Staat	Kategorie	Gehalt	Dienstwohnung oder Wohnungsgeld	Aufrückungszulage
Sachsen-Koburg-Gotha	Direktoren	in Koburg: Oberlehrergehalt (2600) + 600 Dir. Zul. = 3200	D. W. mit 700 auf das pensionsfähige Gehalt angerechnet	2 Quinquennien à 500 4 Quinquennien à 400
	Professoren u. Oberlehrer	2600	—	dto.
	Direktoren	in Gotha: 4000	D. W. mit 700 auf das pensionsfähige Gehalt angerechnet	6 Triennien à 300 2 Triennien à 400
	Professoren u. Oberlehrer	3000	—	dto.
Schwarzburg-Rudolstadt	Direktoren	5500 (Vollanstalten) 3600 Nichtvollanstalten)	D. W. im Werte von 1050 —	keine Bestimmungen 4 Quinquennien à 300
	Professoren u. Oberlehrer	2500 (Vollanstalten) 2400 (Nichtvollanstalten)	—	5 Quinquennien à 500 4 Quinquennien à 225
Schaumburg-Lippe	Direktoren	4500 (Vollanstalten)	—	4 Triennien à 450
	Professoren u. Oberlehrer	2700 (Vollanstalten)	—	5 Quadriennien à 600
Württemberg	Direktoren	Vollanstalten: 3400 + 500 (pensionsberechtigte Zulage) Progymnasien und Realprogymnasien: 3400 + 300 (pensionsber. Zulage)	D. W. oder Mietzinsentschädigung W. G. nach 3 Ortsklassen 400, 300, 250	nach dem 6. Jahr 200, dann 2 Triennien à 200, 3 Triennien à 300, 1 Triennium à 400 dto.
	a) Lehrer an d. Oberabteil. d. höh. Schulen	3400	W. G. 400—250 nach Ortsklassen	dto.
	b) Lehrer an d. Mittelklassen	2400	W. G. 300—200 nach Ortsklassen	5 Triennien à 200 3 Triennien à 300
	c) Lehrer an d. Unterabteilung	2100	W. G. 250—150 nach Ortsklassen	2 Triennien à 100 5 Triennien à 200 1 Triennium à 300
	d) Oberpräzeptoren und Oberreallehrer an Land- u. Realschulen	2200 (2000)	W. G. 250—150 (100)	5 Triennien à 200 1 Triennium à 300 2 Triennien à 400

Staat	Kategorie	Gehalt	Dienstwohnung oder Wohnungsgeld	Aufrückungszulage
Sachsen-Meiningen	Direktoren	4900 (Vollanstalten) (Höchstgehalt 6100)	D. W.	nicht geregelt
	Professoren u. Oberlehrer	2600 (Vollanstalten)	—	5 Quinquennien à 500
Schwarzburg-Sondershausen	Direktoren	bis 6000 Höchstgehalt an Vollanstalten; 5100 (Anfangsgehalt) bis 5700 (Höchstgehalt) an Nichtvollanstalten	—	unbestimmt
	Professoren u. Oberlehrer	2600 (Vollanstalten) 2400 (Nichtvollanstalten)	— —	7 Quadriennien à 400 6 Quadriennien à 300
Lippe-Detmold	Direktoren	bis 5700 Höchstgehalt (Vollanstalten)	D. W.	Triennien (Betrag und Anzahl unbestimmt)
	Professoren u. Oberlehrer	2400 (Vollanstalten)	600—480 W. G. (D. W.)	6 Triennien à 400
Bayern	Rektoren	4920 + 540 Gehaltszulage, + 270 a. o. Zulage in Ortsklasse I bezw. + 225 a. o. Zulage in Ortsklasse II (a. o. Zulage nicht pensionsfähig)	—	Quinquennien à 360 bis zum 21. Dienstjahr. à 180 nach 21. Dienstjahr bis zur Pensionierung
	Professoren (Gymnasium)	3720 + 270 a. o. Zulage Ortsklasse I, bezw. + 225 Ortsklasse II S. Rektoren.	W. G. 420	3 Quinquennien à 360. 1 Quinquennium à 180 bis zum 21. Dienstjahr; Quinquennien à 180 nach dem 21. Dienstjahr bis zur Pensionierung
	Lehrer (Gymnasium)	2280 + 180 a. o. Zulage Ortsklasse I, bezw. + 135 Ortsklasse II s. Rektoren.	W. G. 180	1 Triennium à 360 1 Biennium à 360 3 Quinquennien à 180; nach dem 20. Dienstjahr b. z. Pensionierung Quinquennien à 180

Dienstalterspersonalzulagen erhalten die Beamten der drei untersten Rangsklassen nach 16 und nach 20 in ein und derselben Rangsklasse vollstreckten Dienstjahren im jährlichen Betrage von je 200 K. Auch diese Zulagen (für die Pension anrechenbar) werden bei Erlangung höherer Bezüge vermindert, bezw. eingezogen.

In der vorstehenden Tabelle gelangen die Bezüge des Staatslehrpersonals, und zwar nach Hochschulen, Hebammenschulen, Mittelschulen, Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten und gewerblichen Unterrichtsanstalten zur Darstellung.

Die Gehalte der Lehrpersonen an den höheren Lehranstalten Deutschlands sind in der beigegebenen Tabelle zusammengestellt. Die Höhe der Bezüge ist in den einzelnen Staaten verschieden. Der Anfangsgehalt erhöht sich gewöhnlich nach einer bestimmten Anzahl von Jahren bis zum normierten Höchstgehalt durch sogenannte Aufrückungszulagen, welche in unterschiedlichen Fristen sehr häufig nach je 3 Jahren, aber auch je 4, 5 oder 2 Dienstjahren anfallen. Außerdem sind, u. zw. gewöhnlich nur den Direktoren, Dienstwohnungen (D. W.) eingeräumt, welche wieder in manchen Staaten mit einem gewissen Wertbetrage vom Gehalt abgezogen werden. Aber auch Wohnungsgelder (W. G.) in mannigfacher Höhe (oft nach Ortsklassen) werden eingeräumt; in einigen Staaten ist ein Teil oder der Vollwert der Dienstwohnung und des Wohnungsgeldes pensionsberechtigt. Hie und da genießen Direktoren und Lehrer auch sonstige Gehaltszulagen, Direktionszulagen, außerordentliche Zulagen, Funktionszulagen (F. Z). Die Höhe der Bezüge des Lehrpersonals unterscheidet sich bei sogenannten Vollanstalten und Nichtvollanstalten (Progymnasien, Realprogymnasien, Realschulen.)

Literatur: Morsch, Hans Prof. Dr., Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Leipzig und Berlin. 1905. — Die österr. Gesetz- u. Verordnungsblätter hinsichtlich der Gehaltsverhältnisse der höheren Lehranstalten Österreichs.

Linz a. D. *Alfred Erhard.*

Gehorsam nennen wir die Unterordnung des Eigenwillens unter einen fremden Willen, so daß für die Willenshandlung die Kenntnis des fremden Willens das entscheidende Motiv wird. Diese Begriffsbestimmung setzt schon ein entwickeltes Ichbewußtsein voraus, d. h. das Wissen vom Ich als dem Willenssubjekte, und somit schließt sie alle Handlungen aus, die nur als Instinktäußerungen und als mechanische Nachahmungen aufzufassen sind, wie sie im Tierleben, bei „Naturvölkern", endlich unter den „Kulturvölkern" bei Kindern bis zu einem gewissen Alter und bei Erwachsenen von „pathologischer Minderwertigkeit" anzutreffen sind. Wie aber der Artikel „Willensbildung" im Abschn. D dartut, genügt das Vorstellen des fremden Willens an sich noch nicht: zum treibenden Motiv wird die Vorstellung erst durch ihre Gefühlsbasis. Diese aber kann sich in vierfacher Gestalt darstellen: *a*) als Furcht vor irgend einem Übel, wozu auch die Furcht vor Verlust eines in Aussicht stehenden Gutes gehört; *b*) als Ehrfurcht vor dem fremden Willen als Autorität; *c*) als freudige Anerkennung des fremden Willens und als Einsicht in die Notwendigkeit der Unterwerfung unter ihn; *d*) als begeisterte Hingabe an eine große Idee, die den völligen Verzicht auf Selbstbestimmung des Individuums einschließt. In den ersten drei Fällen ist wieder zu unterscheiden, ob der Gehorsam sich auf einen gegebenen Einzelfall beschränkt oder ob er systematische Forderung des Berufes oder Lebenskreises ist, dem das Individuum angehört.

Dem Begriffe nach bildet der Gehorsam den schärfsten Gegensatz zu den Ansprüchen des Egoismus, der im allgemeinen auf die Unabhängigkeit der eigenen Entschließungen von fremden Zwecken und Interessen den höchsten Wert legen muß. Der besondere Fall aber kann sich leicht so gestalten, daß gerade der Gehorsam der egoistischen Grundstimmung am besten entspricht. Vielleicht dürfen wir, wie neuestens P. Beck*) wahrscheinlich gemacht hat, annehmen, daß die menschliche Kultur, sich allmählich aus tierischen Zuständen emporringend, zuerst zu rein kollektivisti-

*) Die Nachahmung und ihre Bedeutung für Psychologie und Völkerkunde. Leipzig 1904. — Beck bringt Seite 96 f. eine scharfe, aber etwas einseitige Analyse des militärischen Gehorsams. Sicherlich wird niemand die Lebenslage des Kriegers oder eine ähnliche zu den idealen Gestaltungen menschlicher Lebensführung zählen, immerhin aber muß leider in unserer Zeit, die vom ewigen Völkerfrieden noch recht, recht weit entfernt ist, jeder Besonnene den Militärstand als unentbehrlich ansehen, ja sogar als die notwendigste Bedingung zur Sicherung aller echten Kulturarbeit.

schen Verbänden geführt hat, aus denen sich innerhalb ungemessener Zeiträume allmählich solche gesellschaftliche Bildungen entwickelt haben, in denen das Individuum bereits seiner persönlichen Würde bewußt ist und somit egoistische und kollektivistische Tendenzen gemischt erscheinen. Auf dieser Stufe ist es gewissermaßen als Rückfall zu betrachten, wenn doch wieder für einzelne Individuen oder größere Gruppen der Gehorsam zum Grundzug der ganzen Lebensführung wird. Dies ist besonders dann der Fall, wenn eine ständische und eine berufliche Gruppenbildung zusammenfallen, wie z. B. bei der Priester- und Kriegerkaste.

Wir fassen den Stufengang der Gewissensbildung (s. d. zit. Art.) und somit die Entwicklung zur Persönlichkeit im ethischen Sinne auf als die allmähliche Überführung der Heteronomie der sittlichen Imperative in die Autonomie des sittlichen Charakters. Für diesen Prozeß aber ist der Gehorsam eine unentbehrliche Voraussetzung und daher die Gewöhnung an Gehorsam eine der wichtigsten Pflichten der Erziehung. Solange dem Kinde für die sittlichen Ordnungen seiner Umgebung das Verständnis fehlt, muß blinder Gehorsam als Stellvertreter der Einsicht die Einhaltung jener Ordnungen sichern. Das Kind muß beizeiten lernen, seine Begierden und Wünsche im Zaume zu halten und sich den jeweiligen äußeren Umständen anzupassen. Ohne solche Unterordnung der selbstischen Regungen würde das Kind gar nicht dazukommen, seine Kräfte und Fähigkeiten zu entfalten und seinerzeit als verwendbares Glied in den gesellschaftlichen Organismus einzutreten. Der Gehorsam ist aber nicht nur für diesen Zweck notwendig, sondern noch wichtiger als Vorbereitung für das schon oben skizzierte Ziel sittlicher Entwicklung. Nur wer durch die harte Schule des blinden Gehorsams gegangen ist, wird sich zur Höhe der freien Selbstbestimmung emporarbeiten.

Mit Rücksicht auf diesen letzten und höchsten Zweck aller Erziehung müssen die Forderungen an den Gehorsam des Kindes Hand in Hand mit der Entwicklung desselben sich verändern und abstufen. Gewohnheit und Nachahmung sind dabei mächtige Bundesgenossen des Erziehers und dieser wird es nicht versäumen, zu rechter Zeit und am rechten Ort in seinem Zögling die allmählich flügge werdende „Persönlichkeit“ zu achten; niemals verlange er von ihm etwas Erniedrigendes oder Demütigendes! Mag selbst der Jüngling noch der Leitung bedürfen, so muß sich diese doch immer vorsichtiger und unaufdringlicher durchsetzen, aus dem Gebieter muß schrittweise der Berater, aus dem Erzieher der Freund werden. Vermag die Erziehung diesen schwierigen Kurs einzuhalten, dann verhilft sie dem Zögling zu einem überaus kostbaren Gut: zur Fähigkeit, sich mit voller Überzeugung dort, wo es not tut, unterzuordnen und dabei doch niemals die Würde seiner Persönlichkeit preiszugeben.

Noch bedarf es einer eindringlichen Warnung davor, daß man sich gegenüber dem urteilslosen Kinde ja niemals von der Forderung des blinden Gehorsams durch Bitten oder durch Fragen nach dem Warum oder Wozu abdrängen lasse. Solche Fragen verraten immer mehr Unlust als Wißbegierde. Wer mit Kindern zu parlamentieren beginnt, der ist verloren. Diese Warnung schließt aber keineswegs aus, daß man bei allmählicher Erstarkung des Verstandes und bei besonders günstiger Gelegenheit den Druck eines Gebotes oder Verbotes mildert, indem man über Zweck und Nutzen desselben die entsprechende Aufklärung gibt. Der moderne Staat kann keine Sklavenseelen brauchen, er rechnet auf freie, selbstbewußte Männer.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Geistesstörungen s. d. A. Seelenkrankheiten.

Geistige Getränke ist die zusammenfassende Bezeichnung für eine Gruppe von Genußmitteln, deren Kennzeichen der Alkoholgehalt bildet. Ihre prägnantesten Vertreter, Bier, Wein, Branntwein, sind unter sich durch ihre Herkunft und die Art der Zubereitung verschieden. So ist das Bier bekanntlich ein Abkömmling der gekeimten Gerste, welche als Malz bekannt ist und welche nach besonderer Behandlung ihre charakteristische Umwandlung durch die Einwirkung der Bierhefe erfährt. Wein verdankt seine Existenz der Einwirkung der Weinhefe auf den Traubensaft (Most).

Branntwein wird aus verschiedenen stärkemehl- oder zellulosehaltigen Zerealien, z. B. aus Roggen, Gerste, Hafer als Kornbranntwein, aus Mais als Whisky, aus Reis als Arrak oder aus Knollengewächsen, wie Kartoffeln, gewonnen, indem aus ihnen durch Säurezusatz die Maische bereitet, diese alsdann durch Hefezusatz vergoren und destilliert wird. Andere durch alkoholische Gärung gewonnene Getränke, wie die Obstweine, Obstbranntweine (Kirsch- und Pflaumenwasser), die Gärungsprodukte der Milch (Kumys, Kefyr) haben nur untergeordnete und mehr lokale Bedeutung. Was uns sonst an Namen in den Schankstätten begegnet, sind nur verschiedene Umkleidungen desselben Körpers, so genannt teils nach dem Orte der Herstellung, teils nach dem mannigfaltigen Beiwerk zu den einzelnen Getränken.

Für die Wirkung der geistigen Getränke ist die Menge des in ihnen enthaltenen Alkohols ausschlaggebend. Mit letzterem ist, wenn von Alkohol schlechthin gesprochen wird, der Äthylalkohol gemeint. Die übermäßige Bedeutung, die lange Zeit hindurch den höherwertigen Alkoholen, den sogenannten Fuselölen, d. i. Amyl-, Butyl-, Propylalkohol, beigelegt wurde, wird ihnen in jüngster Zeit nicht mehr beigemessen. Die Untersuchungen haben ergeben, daß die Fuselöle wohl drei- bis fünfmal giftiger sind als der Äthylalkohol, daß sie aber in entsprechender Verdünnung dieselbe Wirkung wie dieser besitzen, also nur den Alkoholgehalt etwas erhöhen. Dazu kommt, daß sie in den Branntweinen, in denen sie vorzugsweise sich finden, in verhältnismäßig geringen Mengen (zu 0·3—0·5%) enthalten sind.

Die Bewertung der geistigen Getränke als Genußmittel ist nur unter starker Einschränkung möglich. Sie sind es nach den neueren experimentellen Untersuchungen für den Erwachsenen nur so lange, als in der genossenen Menge der Gehalt an reinem Alkohol 30—40 *g* pro Tag nicht übersteigt. In dieser Dosis dem menschlichen Organismus einverleibt, sei es in Gestalt von ca. 1 Liter gewöhnlichen Bieres oder von drei bis vier Zehntel Liter Weines, werden vornehmlich die dem Alkohol innewohnenden erregenden Kräfte frei, während die schädlichen Eigenschaften noch ungeweckt bleiben. Jene äußern sich in einer leichten Beschleunigung der geistigen und körperlichen Funktionen und in dem Gefühl erhöhter Leistungsfähigkeit. Die Mengen liegen aber bei einer relativ so niedrigen Grenze, daß sie meist überschritten wird. Wenn man daher von geistigen Getränken spricht, so geschieht es in der Regel in dem Sinne, um auch auf die Schädlichkeiten aufmerksam zu machen, die namentlich bei ihrem regelmäßigen Genuß aufzutreten pflegen.

Der schädliche Einfluß beruht darauf, daß der Alkohol einmal die Ursache entzündlicher Vorgänge in den Geweben des menschlichen Körpers ist; ferner erzeugt er Lähmungserscheinungen, die der Reizwirkung zu folgen pflegen. Je größere Mengen dem Körper zugeführt werden, um so rascher tritt das Lähmungsstadium ein, um so kürzer wird das Erregungsstadium, bis es fast ganz verschwindet.

Gegen die zerstörenden Wirkungen des Alkohols, die teils akut, teils chronisch auftreten, ist wohl kein Organ des Menschen gefeit. Bei dem einen führt der Alkoholmißbrauch zu Herz- und Nierenerkrankungen, bei dem anderen zu Magen-, Darm- und Leberleiden. Hier treten Muskelstörungen auf, dort wieder Blutgefäßveränderungen, die nicht selten Ursache eines jähen Todes durch Schlaganfall werden. Am verhängnisvollsten aber sind die Schädigungen der Nerven und des Gehirns. Akute Nervenerkrankungen, nervöse Erschöpfung (Neurasthenie), Hysterie und Epilepsie beobachten wir als Folgeerscheinungen des Alkoholismus. Die Hirnrinde, in deren zarten Gebilden wir die materielle Grundlage alles geistigen Lebens zu suchen haben, büßt ihre Funktionsfähigkeit zum Teil oder vollständig ein. Ihr Verfall bildet die Quelle aller Grade geistiger Veränderung, vom einfachen Rauschzustand bis zu den höchsten Graden des geistigen und moralischen Stumpfsinns. Schon der vorübergehende Alkoholmißbrauch verursacht erschwertes Denken, Oberflächlichkeit, Mangel an Selbstbeherrschung und Verminderung der Energie. Im Gefolge des chronischen Alkoholismus sehen wir ausgesprochene Geistesstörungen auftreten, teils von akutem Charakter, wie das Delirium tremens, den akuten Wahnsinn der Trinker, teils von chronischem Charakter, wie die

chronische Verrücktheit der Trinker und die Alkoholparalyse.

Die verheerenden Wirkungen der im Übermaß genossenen geistigen Getränke kommen auch darin zum Ausdruck, daß durch sie nach den Statistiken die Lebensdauer der Menschen herabgesetzt, die Zahl der Unfälle vermehrt und die Disposition zu zahlreichen anderen Erkrankungen verstärkt wird. Der Trinker setzt aber nicht allein seine eigene Person aufs Spiel, sondern gefährdet auch seine Nachkommenschaft. Forschungen von psychiatrischer Seite her lehren zur Genüge, daß bei Kindern trunksüchtiger Eltern Epilepsie, geistige Minderwertigkeit, die Disposition zur Trunksucht und zu Geistesstörungen erschreckend häufig vorkommen.

Leider bleibt der Mißbrauch der alkoholischen Getränke nicht nur auf Erwachsene beschränkt, sondern wir sehen, daß selbst die Kinder vor diesem Übel nicht bewahrt werden. Oft aus Unverstand und Unkenntnis der drohenden Gefahren werden in recht zahlreichen Familien den Kindern geistige Getränke gereicht. Wie verbreitet diese Unsitte ist, lehrt der Umstand, daß z. B. in Wien unter 180.000 Kindern im Alter von 6 bis 14 Jahren ca. 41% regelmäßig geistige Getränke erhielten. Die Erfahrung lehrt, daß solche Kinder in ihrer Leistungsfähigkeit schwer geschädigt werden, in der Schule zurückbleiben, der Schuldisziplin Schwierigkeiten machen, daß die Nervosität bei ihnen überhandnimmt u. a. m. Jeder Pädagog weiß z. B. auch, daß der Montag keine günstigen Klassenleistungen bringt, weil der am Sonntag von den Kindern genossene Alkohol noch nachwirkt. Schutz vor diesen Schäden gewährt nur der Grundsatz, daß Kinder vor jeder Art und jeder Menge von alkoholischen Getränken bewahrt bleiben müssen. Für die zarten, in beständiger Entwicklung begriffenen Gewebe des kindlichen Organismus ist der Alkohol schon in den kleinsten Dosen ein Gift.

Wie dem einzelnen, so erwachsen auch dem Staate aus dem Mißbrauch geistiger Getränke erhebliche Schäden. Die Aufnahme unterstützungsbedürftiger Trinker in die Armenpflege, in die Krankenhäuser und Irrenanstalten bedeutet eine nicht geringe Belastung der Gemeinden. Bei nicht weniger als 20—40% aller in die Irrenanstalten Preußens aufgenommenen Kranken ist die Ursache ihrer Krankheit in der Trunksucht zu suchen. Dies und die enormen Ausgaben für Alkohol, die in Deutschland z. B. fast so viel betragen wie für Brot und Kartoffeln zusammen und nahezu doppelt so viel als für Fleisch — 1890 betrug der Konsum an alkoholischen Getränken etwa 2775 Millionen Mark, hingegen für Getreide, Brot, Kartoffeln etwa 3060 Millionen Mark, für Fleisch etwa 1800 Millionen — sind geeignet, den Nationalwohlstand herunterzusetzen.

Ein so gefährlicher Feind bedarf energischer Abwehr. In dem letzten Jahrzehnt sind zahlreiche Vereine mit Abstinenz- und Temperenzbestrebungen an der Arbeit, um durch Wort und Schrift zu belehren und zu warnen. Einen wichtigen Posten im Kampf gegen den Alkohol kann auch die Schule einnehmen. Ihre Aufgabe würde darin bestehen, die heranwachsende Jugend zu belehren und zu schützen und sie zu Bundesgenossen in der antialkoholistischen Bewegung zu erziehen. Die Schule ist bereits an vielen Orten mobil gemacht worden. Diesem Bestreben kann man nur die weiteste Verbreitung wünschen, da durch sie in wirksamer Weise wenigstens ein Weg, auf welchem neue Opfer dem Alkohol zugeführt werden, versperrt wird.

Literatur: Hoppe, Die Tatsachen über den Alkohol. Berlin 1904, 3. Aufl. (L.-V.). — Veröffentlichungen des deutschen Vereines für Volkshygiene, Heft IV., Gesundheit und Alkohol von C. Fränkel, Berlin 1903. — Ziehen, Über den Einfluß des Alkohols auf das Nervensystem. Berlin 1904.

Wannsee. *E. Nawratzki.*

Gemeinsame Erziehung der Knaben und Mädchen. Die Stätte der gemeinsamen Erziehung der Knaben und Mädchen ist die Familie. Da aber (abgesehen von den einfachsten Verhältnissen) Vater und Mutter in den seltensten Fällen allein den Kindern die gewünschte Ausbildung vermitteln können, so sind überall Schulen insbesondere als Unterrichtsanstalten ins Leben gerufen worden, die nach dem jeweiligen Bedürfnis eingerichtet wurden. Ist die Zahl der Kinder in einer Schulgemeinde gering, so werden in derselben Klasse auch Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet; ist die Zahl der

Kinder so groß, daß mehrere Klassen eingerichtet werden müssen, so ist die Trennung derselben in Knaben- und Mädchenklassen, bezw. -Schulen die natürliche. Im wesentlichen ist Lehrplan und Unterrichtsweise doch gleich. Die höheren Schulen (samt den Hochschulen) geben eine höhere allgemeine Bildung und die Vorbereitung zu den Berufen und Lebensstellungen, die gelehrte Bildung zur Voraussetzung haben; so lange solche Berufe ausschließlich Männern zugänglich waren, waren auch diese Schulen ausschließlich für Knaben und Jünglinge eingerichtet, während den „höheren Töchterschulen" die Rücksichtnahme auf praktische Verwertung des Gelernten fehlte. Seitdem nun den Frauen auch eine Reihe der gelehrte Bildung fordernden Berufe zugänglich geworden ist, erhob sich auch die Frage der Ausgestaltung oder Umgestaltung der höheren Schulen. Die alten Universitäten wurden auch Mädchen eröffnet (in den verschiedenen Staaten in verschiedener Weise); bezüglich der Mittelschulen wurden verschiedene Wege beschritten, indem man eigene neue Anstalten für Mädchen gründete (Mädchengymnasien) oder einzelne bestehende Schulen unter gewissen Einschränkungen auch für Mädchen öffnete oder endlich Anstalten gründete, in denen Knaben und Mädchen gemeinsam erzogen werden. Zuerst wurden solche Anstalten für gemeinsame Erziehung (Koedukation) der Knaben und Mädchen in Nordamerika gegründet. In Europa ist die erste die von K. E. Palmgren 1876 in Stockholm gegründete Gesamtschule (Palmgrenska Samskolan), in der etwa 200 Zöglinge im Alter von 6 bis 20 Jahren gemeinsam in 12 Klassen (darunter drei Vorschulklassen) bis zum Abiturientenexamen unterrichtet und gemeinsam erzogen werden. Ähnliche „Gesamtschulen" wurden in Finnland, Schweden, Norwegen und Dänemark gegründet, auch in England gibt es mehrere Anstalten mit Koedukation.

In Deutschland und Österreich fehlen die Erfahrungen über solche Anstalten. Was bei dem einen Volke gute Folgen hat (neben unerwünschten, die auch da nicht fehlen), kann bei einem anderen unter anderen Verhältnissen mehr böse Folgen zeigen (neben einzelnen guten); was im kalten Norden gedeiht, kann im sonnigen Süden verderben. Man sagt, die gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen sei natürlich, denn gemeinsam erfolge die Erziehung in der Familie; die „Gesamtschulen" hätten in ähnlicher Weise die gesamte Erziehung zu leiten. Es gilt also alles, was von dieser Erziehungsweise Gutes erwartet und verkündet wird, nur von Erziehungsanstalten mit einer geringen Zahl von Zöglingen und es ist nicht ohne weiteres (d. h. ohne grundstürzende Änderungen) auf die bestehenden Schulen zu übertragen, die Hunderte von Schülern haben, die in erster Linie Unterrichtsanstalten sind, wenn auch dabei die Ziele der Erziehung nie aus den Augen gelassen werden, und die die Schüler nur einige Stunden des Tages in ihren Räumen versammeln und unmöglich (am allerwenigsten in den großen Städten) das ganze Leben der Schüler regeln und beaufsichtigen können. Die Zahl der Schüler würde sich noch erheblich steigern, wenn den Mädchen der Zutritt allgemein offen stünde, es müßten Neugründungen wegen Überfüllung der alten Anstalten eintreten und so ist der Weg, gleich neue Mädchengymnasien zu gründen, wo das Bedürfnis dafür vorhanden ist, mindestens nicht der teuerere.

Aber das ist eine äußerliche Sache, die nicht maßgebend sein darf. Man erwartet von der gemeinsamen Erziehung Vorteile für die körperliche und geistige Entwicklung der Jugend, bessere Ausbildung des Charakters, dadurch Hebung des ganzen Volkes.

Sicher ist es „nicht zu beklagen, wenn während der ganzen jugendlichen Zeit die Geschlechter nicht allzusehr auseinander treten" (Münch). Sittliche Gefahren für die Jugend bestehen auch bei der Trennung der Schulen, sie würden jedoch sicher gesteigert, wenn jene Schulen, die zwischen Volksschule und Hochschule liegen, gemeinsam von Knaben und Mädchen in den Entwicklungsjahren besucht würden. Solche Gefahren werden freilich ebenso sicher gemindert durch „gesunde und natürliche Lebensweise, Zusammensein in einem frohen, reinen Kreise mit Erwachsenen, besonnene Führung und unmerkliche Aufsicht, Arbeit, die den Körper müde macht und den Geist von unnützen Phantasien ablenkt, die gegenseitige Achtung, die in dem anderen Geschlecht anderes sehen läßt als das Mittel des Sinnenreizes, und die natürliche Scheu, die dem

Verkehr die Grenzen zieht: das sind die Mittel, die Schamhaftigkeit stärker und gesünder zu erhalten als alle Absperrung, die doch ein Unding und eine Unmöglichkeit ist" (H. Hoffmann). Dazu gehört aber in der Tat „mehr als gemeinsamer Schulbesuch". Nur bei täglichem Verkehr von den Kinderjahren her, in dauernder Wechselbeziehung der Naturen aufeinander kann man unter sorgfältigster Führung und Leitung erwarten, „daß die Berührung mit der klaren Knabenart das Mädchen frischer, großzügiger machen wird und daß der Knabe an Charakter gewinnt, indem der Umgang mit dem anderen Geschlechte ihn edler, gesitteter macht."

Aber nicht bloß sittliche Bedenken sprechen gegen den gemeinsamen Schulbesuch über die Zeit des Kindesalters hinaus, sondern auch und vielleicht noch stärker hygienische. Die Entwicklung der Knaben und Mädchen ist nicht gleich. Das Mädchen entwickelt sich schneller, ist im Kindheitsalter dem gleichalterigen Knaben überlegen, dann aber folgt eine Periode des Stillstandes, eine Zeit, in der es besonderer Schonung bedarf, während der Knabe, zum Jüngling gleichmäßiger und ruhiger fortschreitend, an Kraft mehr und mehr gegewinnt und voraneilt. Freilich ist diese Entwicklung nicht bei allen gleich. Viele Knaben sind den gleichmäßig ansteigenden Forderungen der Schulen gerade im Pubertätsalter nicht gewachsen. Unsere stark besuchten Schulen können nicht so weit individualisieren, als sie sollten — es wäre noch weniger möglich bei noch viel weiter gehender Verschiedenheit der Anlagen und der Entwicklung der zu Unterrichtenden, wenn Schüler und Schülerinnen dieselben Schulen besuchen sollten.

So erscheint also die Trennung der Geschlechter in den Mittelschulen, die Gründungen von eigenen Anstalten für Mädchen, wo ein Bedürfnis dafür vorhanden ist, als das natürliche und zweckmäßige. Schwieriger ist die Gründung eigener Universitäten. Daß die „Weiblichkeit" durch ernstes Studium nicht verloren gehen müsse, Unschuld und Schamhaftigkeit „durch Erkenntnis der Dinge, wie sie sind", nicht zu leiden brauchen, darf nicht bezweifelt werden. Es ist auch nicht ausgeschlossen, daß die Anwesenheit von Frauen bei den Vorlesungen und Übungen der Universität sogar günstig auf die Männerwelt einwirke — „wenn es möglich ist, emanzipationslustige Damen, die zur Universität nur kommen, um akademische Freiheiten zu genießen, fern zu halten", wie Paulsen sagt, der zugleich diese Möglichkeit bezweifelt und daher doch eigene Anstalten für das Frauenstudium vorziehen würde.

Literatur: Palmgren K. E., Gemeinsame Erziehung in Reins Enzyklop. Handbuch. — Rein, Pädagogik in system. Darstellung I, 451 ff. — Paulsen Fr., System der Ethik. Berlin 1894, II. Bd., S. 267 ff. — Münch W., Geist des Lehramtes. Berlin 1903. S. 129 ff. — Hoffmann Hermann, Gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen, Programm des Landerziehungsheims Laubegast (mit Koedukation) 1903. — Vortrag v. Prof. Axel Hertel (Kopenhagen) auf dem internationalen Kongreß für Schulhygiene in Nürnberg 1904, an den sich auch eine lebhafte Debatte knüpfte mit vielem Pro und Kontra, wobei sich im allgemeinen die Pädagogen günstig, die Ärzte wenig günstig über solche Anstalten aussprachen. (Vgl. d. gedr. „Bericht" über diesen Kongreß.)

Saaz. *W. Toischer.*

Gemüt s. d. A. Gefühl.

Genetische Methode ist jene, welche durch die Rücksicht auf die Entstehung (Genesis) eines Gegenstands oder der Erkenntnis eines Gegenstands geleitet wird. Demnach gibt es ein sachgenetisches und ein gedankengenetisches Verfahren. Das erstere findet in der Geometrie Anwendung, wenn man die Raumgebilde durch Bewegung von Punkten, Linien und Ebenen hervorgehen läßt und auf diese Entstehungsweise die einzelnen Lehrsätze stützt. Viel wichtiger ist das gedankengenetische Verfahren, welches man die genetische im engeren Sinne oder entwickelnde (vgl. d. Art. „Entwickelnder Unterricht"), auch heuristische, wenn sie in Verbindung mit der dialogischen Lehrform auftritt, auch sokratische Methode nennt, und welche das Gegenstück der dogmatischen Methode ist. Der dogmatische Vortrag einer Wissenschaft im Sinne der Logik ist derjenige, welcher in einer Aufeinderfolge von Behauptungen besteht, die ihre Begründung erhalten, ohne daß der Weg, auf dem man zu ihnen gelangt ist, aufgezeigt würde; ein genetischer Vortrag dagegen ist derjenige, der die Form der

Erzeugung einer Wissenschaft annimmt. Dementsprechend kann man auch beim Unterricht entweder dogmatisch oder genetisch vorgehen, je nachdem man den Lehrstoff entweder als einen bereits fertigen und festgestellten ansieht oder als einen erst zu bildenden und festzustellenden behandelt. Im ersten Falle teilt man ihn den Schülern einfach mit, damit sie sich seiner, so gut sie können, bemächtigen; die Schüler „lernen" im eigentlichen Sinne, indem sie sich wesentlich aufnehmend (rezeptiv) verhalten und dem Gedankengange des Lehrers nachfolgen. Dies ist das dogmatische Verfahren.

Im zweiten Falle wird zuerst die Aufgabe bezeichnet und der Fragepunkt hingestellt. Hierauf wird an dasjenige angeknüpft, was dem Schüler über die Sache bereits bekannt ist, und er angeleitet, die Aufgabe selbsttätig zu lösen, bezw. die betreffende Erweiterung seines Wissens unter Mithilfe des Lehrers selbst zu vollziehen. Er wird angeleitet, vom Werdenden zum Gewordenen fortzuschreiten. Dies ist das genetische Verfahren. Beim dogmatischen Vorgange steht der Lehrer, beim genetischen der Schüler im Mittelpunkt des Unterrichts; dort herrscht der systematische, hier der psychologische Standpunkt vor. Das dogmatisch-darstellende Verfahren ist wesentlich synthetisch, und zwar ist es der Lehrer, welcher, wie bei geschichtlichen Mitteilungen, beim Religionsunterricht oder bei der Naturgeschichte, die Synthesis (Verknüpfung) vollzieht. Der genetisch entwickelnde Lehrgang ist analytisch, weil er das Allgemeine aus dem Einzelnen zu erklären sucht; denn die Lehrsätze der Wissenschaft, welche den Inhalt des Lehrstoffes bilden, sind meist allgemein. Beim erziehenden Unterricht, wo der Schüler im Mittelpunkt der unterrichtlichen Tätigkeit steht, hat eben deshalb das genetisch entwickelnde Verfahren überall dort, wo es die Natur des Gegenstands zuläßt, Anwendung zu finden und sind ihm nur durch die Fassungskraft des Schülers bestimmte Grenzen gezogen. Wo diese noch zu schwach ist, um die einzelnen Stadien des Entwicklungsprozesses, der zu gewissen Wissensresultaten hinführt, durchzumachen, bleibt nichts übrig, als diese Resultate selbst, falls sie nicht in eine spätere Erziehungsperiode verlegt werden können, dem Schüler in dogmatischer Form zu überliefern, damit er sie zum jeweiligen Gebrauche in sein Gedächtnis hinterlege. Allein ein rein genetischer Unterricht ist auch deshalb nicht durchführbar, weil er einen außerordentlichen Aufwand von Zeit und Kraft erfordern, man also mit den Lehrzielen nie fertig werden würde. Allerdings, bemerkt treffend Mager, muß jeder Mensch in gewissem Sinne wieder von vorn anfangen; aber wenn jeder alles, was schon gefunden ist, selbständig wieder finden, die Erbschaft der Vorgänger verschmähen, mit Goethe zu reden, ein Narr auf eigene Hand sein wollte, so blieben wir ewig auf demselben Flecke. Die Erfahrung ist ein sehr langsamer, ein sehr konfuser und ein sehr teurer Lehrmeister, weshalb Pestalozzi sagt: „Es ist gar nicht in den Wald oder auf die Wiese, wo man das Kind gehen lassen muß, um Bäume und Kräuter kennen zu lernen; Bäume und Kräuter stehen hier nicht in den Reihenfolgen, welche die geschicktesten sind, das Wesen einer jeden Gattung anschaulich zu machen und durch den ersten Eindruck des Gegenstands zur allgemeinen Kenntnis des Faches vorzubereiten."

Einer der bedeutendsten Verfechter der genetisch entwickelnden Methode, welche er die „elementarische" nennt, ist Diesterweg (s. d.). Er sagt: „Die Einsichten, die Wissenschaften sind dem Lernenden nicht zu geben, sondern er ist zu veranlassen, daß er sie finde, sich selbstätig ihrer bemächtige. Diese Lehrmethode ist die beste, freilich auch die schwierigste, die seltenste. Das Schwere erklärt das Seltene ihrer Erscheinung. Das Vorsagen, Ablesen und Diktieren ist dagegen ein Kinderspiel; aber es taugt nichts und es ist eine Schande, daß es in unseren Zeiten noch vorkommt. Auch an den Lehrer der höheren und höchsten Schulen sollte man, wie an den Elementarlehrer, die unbedingte Forderung stellen, daß er sich der elementarischen Methode bediene. Nicht das Vollendete, Fertige gehört vor die Lernenden, sondern das Einzelne, das Werdende. Der wahre Lehrer zeigt seinem Schüler nicht das fertige Gebäude, an dem Jahrtausende gearbeitet haben; sondern er leitet ihn zur Bearbeitung der Bausteine an, führt mit ihm das Gebäude auf, lehrt ihn das Bauen. Die sogenannte wissenschaftliche Methode ist die deduzierende, synthetische, progres-

sive, dialektische, oft, und zwar im schlechtesten Falle die rein dogmatische, die Elementarmethode ist die induktive oder induzierende, analytische. regressive, heuristische. Der schlechte Lehrer oktroyiert die Wahrheit, der gute lehrt sie finden. Dort geschieht die Bewegung von oben nach unten, hier von unten nach oben, dort fängt man mit der Spitze an und sucht endlich die Grundlage zu gewinnen, hier beginnt man auf der Grundlage, auf welcher der Schüler steht, und steigt auf zum Endpunkte, zur Spitze. Die dogmatisch-oktroyierende Methode ist aristokratischer, die entwickelnde (Pestalozzische) demokratischer Natur". Das Verfahren der gangbaren Sprachlehre vergleicht Mager (Die genetische Methode, S. 50 f.) mit dem eines Uhrmachers, welcher seinen Lehrling nicht durch die Zerlegung einer Uhr, sondern durch das Vorlegen von allerlei Rädern und anderen Teilen der Uhr in die Kenntnis seiner Kunst einführen wollte. — Das dogmatische Verfahren findet vorzugsweise Anwendung bei historischen, empirischen, positiven Kenntnissen. Diese müssen im eigentlichen Sinne gelernt und mittels des Gedächtnisses festgehalten werden. Das genetische Verfahren dagegen eignet sich für die sogenannten Verstandes- oder Vernunfterkenntnisse, wie bei der Mathematik, der allgemeinen Sprachlehre, den philosophischen Disziplinen. Hier ist der Unterricht mehr ein Wecken, Anregen, Entwickeln, Heranbilden. Die Idee einer genetischen Methode, welche einen Erkenntnisinhalt an der Hand seiner geschichtlichen Entwickelung vor und in dem Geiste des Lernenden erstehen läßt, kann geradezu das moderne Problem der Methodik genannt werden. So hat Willmann in seiner Didaktik mit aller philosophischen Gründlichkeit gezeigt, wie sich aus dem historischen Prinzip die Forderung eines im großen Stile angelegten genetischen Verfahrens entwickelt, das sich nicht bloß bei der Organisation der Lehrpläne Geltung verschafft, sondern auch bei der Übertragung des geistigen Inhalts, indem sich diese an die großen Phasen hält, welche die Ergänzung des Bildungsstoffes durchlaufen hat. Wie sich dieses organisch-genetische Verfahren auch im Unterricht der Volksschule geltend machen müsse, ist in Willmanns Did. II. Bd., § 99 näher ausgeführt.

Die genetische Methode knüpft im allgemeinen an den Standpunkt an, den der Schüler einnimmt: an seine Heimat, an seine Muttersprache, an seinen Anschauungskreis, an seine Neigungen und Interessen. Von diesem Ausgangspunkte schreitet sie allmählich weiter, indem sie den Lehrstoff so anordnet, daß der Übergang vom Näheren zum Entfernteren, vom Früheren zum Späteren, vom Bekannten zum Unbekannten stattfindet. Der Lehrer — nicht dem Buche darf es überlassen bleiben — läßt in zusammenhängender Rede oder durch Frage und Antwort den Gegenstand seiner Unterweisung vor dem leiblichen oder geistigen Auge des Schülers entstehen. Zu diesem Zwecke greift er auf die einfachsten bekannten und am festesten sitzenden Vorstellungen zurück, aus denen sich dann das Ganze weiterentwickelt. — In der Erdkunde wird er vom Schulorte zu dessen Umgebung, dann zum Bezirke. Kreise, Lande übergehen; er wird die Erweiterung des geographischen Gesichtskreises mit Vorteil dadurch anbahnen, daß er Ausflüge von dem Heimatsorte in immer weitere Entfernungen veranstaltet und den Schüler dadurch allmählich zum Verständnisse der Karte hinführt. Im Gegensatz hiezu würde die dogmatische Methode von dem ganzen Weltall, der Erdkugel, den sogenannten Weltteilen u. s. w. beginnen. ohne auf den Heimatsort des Schülers Rücksicht zu nehmen. Man wird übrigens in dieser Hinsicht zu vergleichen haben. wie Willmann sich den Unterricht in den einzelnen Disziplinen genetisch eingerichtet denkt, und mit Nutzen seine „Pädagogischen Vorträge" heranziehen. in welchen in einfacher, aber durchaus zutreffender Weise ausgeführt wird, auf welche Weise am besten an die eigene Erfahrung des Zöglings, an Haus und Heimat angeknüpft wird. — Beim Sprachunterricht sucht die genetische Methode jenen Gang einzuhalten, welchen wir beim Erlernen der Muttersprache oder bei der praktischen Aneignung einer fremden Sprache außerhalb des Schulunterrichts, also ohne Grammatik und Lexikon einschlagen, wie man z. B. ein Kind. um ihm eine fremde Sprache beizubringen. in ein Land schickt, wo diese Sprache gesprochen wird, und es so lange dort läßt, bis es sie versteht. Die zur Erlernung

fremder Sprachen berechneten Methoden von Ahn, Ollendorf, Toussaint-Langenscheidt, Berliz suchen diesen genetischen Lehrgang einzuhalten. Die trefflichsten Winke für den deutschen Sprachunterricht, für die Anknüpfung an den Wort- und Vorstellungsvorrat des Kindes hat wohl Rudolf Hildebrand gegeben. Sein Buch „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule“ verdient deshalb von jedem Deutschlehrer gelesen zu werden. Die genetische Methode nimmt ferner auf das Interesse Rücksicht, welches der Schüler vermöge seines individuellen Bildungsganges einzelnen Gegenständen entgegenbringt. So wird die Naturkunde, statt der systematischen Ordnung der Tiere und Pflanzen zu folgen, vielmehr diejenigen herausheben, welche an sich oder im Verhältnis zum Zöglinge auf dessen Interesse Anspruch machen können. Die genetische Methode kommt also dem natürlichen Verfahren am nächsten und entfernt sich am meisten von der wissenschaftlichen systematischen Methode. Sie bedient sich bisweilen des Ganges, welchen der Fortschritt des menschlichen Nachdenkens im großen genommen hat, obwohl die konsequente Durchführung dieses Prinzips nicht einem methodischen Vorgange, sondern einer Irrfahrt gleichkäme, da der historische Entwicklungsgang des Wissens voller Umwege und Rückläufe ist.

Die Auffassungen der Didaktiker über das Wesen und die Wirkung der genetischen Methode sind trotzdem nichts weniger als übereinstimmend. So hat gegenüber Willmann, der in seiner Didaktik mit ganzer Wärme für das organisch genetische Verfahren eintritt, Münch auf die Einschränkungen hingewiesen, die dieses Verfahren vom Standpunkt der Praxis erfährt. Aber auch er erkennt eine Reihe wertvoller Normen an, die der genetischen Methode entnommen sind. „Daß Gesetze aus Anschauung lebendiger Beispiele gewonnen werden, theoretische Erkenntnisse aus der Beobachtung von Experimenten, daß man von der Beobachtung aus zum Versuch der Ergründung schreitet, vom Verständnis des Einfachen zu dem des Zusammengesetzten, daß die Analyse eines Gegenstands auf seine Genesis sein sicherstes Mittel der rechten Auffassung ist, das alles ist in jedem Unterricht mitbestimmend. Aber daß auch die Anschauung selbst um so lebendiger, sicherer und fruchtbarer ist, wenn sie eine Anschauung des Werdens war, wird noch nicht so allgemein beachtet: was der Schüler zeichnerisch entstehen sieht, was er selbst nachzeichnend neu entstehen läßt, Tier- und Pflanzengestalten, geographische Karten, allerlei schematische Bilder komplizierter Gegenstände, was er von stereometrischen Körpern selbst herzustellen hat, was er in der Physik selbst experimentell verarbeiten hilft, das wird nicht bloß in besonderem Grade sein geistiges Eigentum, sondern hiebei ist für ihn auch der Prozeß des Lernens der angenehmste.“ Es ist ja gar keine Frage, daß das genetische Verfahren nach diesen augenfälligen Vorteilen und weil im Grunde jeder psychologisch korrekte Unterricht ein genetischer ist, in Zukunft noch einen wesentlich weiteren Ausbau erfahren wird. Als eine eigentliche Methode will sie übrigens Rein (Vgl. Encykl. Handb. IV. „Methode“) nicht gelten lassen, was nur dadurch begreiflich wird, daß er überhaupt nur eine Methode anerkennt, da es nur einerlei psychische Gesetze gebe, alles andere seien nur subjektive Verfahrungsweisen, Abarten der psychologischen Methode. Doch das ist Wortklauberei. Ob Methode oder Verfahren: im Werden liegt das Leben, wer es aufzeigt, erzeugt Leben und der Unterricht braucht Leben und Wärme allerwege.

Literatur: Mager, Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen der „modernen Humanitätsstudien“, 3. Heft. Zürich 1846. — Gräfe H., Allgemeine Pädagogik II., S. 193. — Waitz Theodor, Allgemeine Pädagogik § 22, S. 330. — Willmann O., Didaktik. Derselbe, Pädagogische Vorträge. — Münch, Geist des Lehramts. — Kern, Grundriß der Pädagogik. — Schiller, Praktische Pädagogik. Vgl. auch den Art. dieses Handbuches „Methode“.

Lindner-Loos.

Genie s. d. A. Begabung.

Geographie. Die Geographie oder Erdkunde beschreibt die Formen und Erscheinungen der Erdoberfläche. Sie sucht die Art ihres allmählichen Werdens ebenso zu erforschen, wie sie bemüht ist, ihren Einfluß auf das vielgestaltige organische Leben zu ergründen, für dessen räumliche Ver-

teilung und Gruppierung sie die bestimmenden Bedingungen und Gesetze zu finden bemüht ist — anderseits aber betrachtet sie die Erde als den Wohnplatz des Menschen und als die Stätte, von deren natürlicher Beschaffenheit seine Entwicklung und Geschichte mannigfach bedingt werden.

Die Erdkunde legt dar, wie sich Flüssiges und Starres in die Erdoberfläche teilen und gegenseitig ineinander greifen, wie sich das Feste durch Erhebungen und Senkungen wechselvoll gestaltet und die Gewässer in rastloser Arbeit an der Gestaltung der Bodenformen mitschaffen. Für die Erklärung der letzteren kann sie der Geologie und Geognosie nicht entraten, die sie zu Rate zieht, wo die Ursachen der Zerrissenheit einer Küstenlinie, der Zerklüftung eines Gebirges, der Bildung von Grotten, Quellenreichtum oder Wasserarmut, das Vorkommen nutzbarer Mineralien und das Maß der Fruchtbarkeit festzustellen sind. Indem es der Geographie vor allem auf die Erkenntnis der gegenwärtig bestehenden Formen ankommt, überläßt sie der Geologie als deren eigenstes Gebiet die lückenlose Feststellung aller der Bildungen, die in Zeiträumen von unendlicher Dauer einander ablösten. Und vollends verzichtet die Schulgeographie auf geologische Belehrungen dort, wo sie wissenschaftlich noch zu wenig sichergestellt sind und wo sie der Schüler nach seiner Entwicklungsstufe wie namentlich viele Sätze der dynamischen Geologie nicht zu fassen vermöchte.

Dann aber untersucht die Geographie, wie die den Erdball umgebende Atmosphäre unter den Einflüssen der mehr oder minder starken Sonnenstrahlung, der Höhe über dem Meere und unter zahlreichen Einwirkungen anderer Art bald warm und kalt, bald trocken und feucht, bald bewegt und ruhig erscheint. Wir werden vom Geographen über das Klima und seine Wirkungen auf das Gedeihen von Pflanze und Tier belehrt. Die vornehmste und eigentümlichste Aufgabe der Erdkunde aber bleibt es zu erforschen, welchen Einfluß die Naturbedingungen auf den Menschen ausüben, auf seine Gruppierung zu Rassen und Sprachfamilien, die Bildung von Stämmen, Völkern und Staaten, auf die Dichtigkeit des Wohnens, die Sitten und Gewohnheiten des Menschen. Friedrich Ratzel (gestorben 1904) hat den Zweig der Geographie, der sich mit der Lösung der letztgenannten Aufgaben beschäftigt, Anthropogeographie genannt (Ratzel Dr. Friedrich, Anthropogeographie oder Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte, Stuttgart, 2 Bde.). Die Anthropogeographie lehrt, daß unter der erschlaffenden Wirkung des Tropenklimas wie unter der Not und dem Mangel der kalten Zone fast jedes höhere geistige Leben erstirbt. Den Bewohner des Hochlandes kennzeichnet in der Regel hoher Leibeswuchs und auf den drei höchsten unter den größeren Plateaus der Erde, in Mexiko, Peru und Tibet, fällt die außergewöhnliche Breitbrüstigkeit und Lungengröße der Eingeborenen auf. In Wüsten und Steppen schweifen räuberische Nomaden. In steinkohlenreichen Gegenden mehrt sich mit der Großindustrie rasch die Bevölkerung und erwachsen dicht bevölkerte Städte. Diejenigen Erdflecke, auf die viele natürliche Verkehrslinien hinzielen, erlangen eine große geschichtliche Bedeutung und werden Hauptschauplätze der Begebenheiten (vgl. Mensch und Erde. Skizzen von den Wechselbeziehungen zwischen beiden. Von Alfred Kirchhoff. Leipzig, Teubner 1901).

Dem geographischen Unterrichte wohnt ein großer pädagogischer Wert inne. Indem er den Zögling mit der Heimat und dem Vaterland bekannt macht, weckt er in ihm Heimat- und Vaterlandsliebe und das Gefühl der Pflicht für beide. Er regt das Mitgefühl für Menschen an, die unter der Ungunst eines unwirtlichen Klimas leiden oder unter einer grausamen Gewaltherrschaft sittlich verkommen. Die Erdkunde berichtet von kühnen Taten, wie der Mensch durch Zähigkeit, Selbstbeherrschung und Unternehmungsgeist in die entlegensten Räume des Erdballs vordrang, den Kampf mit dem Weltmeer aufnahm, ihm Ackerland abtrotzte, Sümpfe entwässerte, sie durch gewaltige Dämme vor Überflutungen schützte und mit den großartigen Mitteln des modernen Verkehres die ganze Erde umspannte. Der geographische Unterricht gewährt reichliche Nahrung für die Phantasie. Denn die Erscheinungen anderer Zonen — wie die Riesen unter Tieren und Pflanzen, die glühende Hitze, die unermeßlichen Meeresflächen, die wunderlichen Trachten und Sitten der Menschen stehen in starkem Gegensatze zu unserer Natur

und ihre Schilderung übt eine mächtige Wirkung aus. Die Beschäftigung mit der Erdkunde erweitert den geistigen Horizont. Sie wirkt wie weite Reisen über Land und Meer. Denn wer weit herumgekommen ist und überall mit offenem Auge gesehen und beobachtet hat, der ist frei von dem beschränkten Blicke desjenigen, der nur in der Natur und den Einrichtungen der Heimat das Beste, Unübertreffbare sieht. Den didaktischen Wert der Geographie erhöht es, daß sie „das einzige Fach ist, das naturwissenschaftlich-mathematisches mit geschichtlichem Wissen verbindet".

Nicht minder wird die Geographie für das praktische Leben von großer Wichtigkeit: den Kaufmann macht sie mit den wichtigsten Produktions- und Absatzgebieten bekannt, mit dem ins Ungeheuere wachsenden Verkehre und seinen Mitteln, den Landwirt belehrt sie über die Märkte des In- und Auslandes. Gründliche Kenntnis der Geographie ist das beste Mittel gegen leichtsinnige Auswanderung.

Der Unterricht in der Länderkunde zerlegt behufs ihrer zweckmäßigen Behandlung die einzelnen Erdräume in natürliche Landschaften. Die Landschaft ist die methodische Einheit, von der er seinen Ausgang nimmt. Die Landschaften, „die wahrhaft konkreten geographischen Individuen", bilden ein vom Schüler leicht überschaubares Ganzes. Die Teile der Landschaft sind die Erhebungen und Vertiefungen, die Ebenheiten und Unebenheiten, die Flüsse und Seen, die ihr eigentümlichen Pflanzen und Tiere, die Siedlungen und die sie verbindenden Verkehrswege. Wie in der Grammatik die einzelnen Satzteile nur nach ihrer Bedeutung für das Satzganze recht erfaßt werden können, so ist eine bildende Betrachtung der Elemente der Landschaft, also vor allem der Erhebungen und der Wasserläufe, keineswegs möglich, wenn man sie aus ihrem natürlichen Zusammenhange ohne Grund löst und vereinzelt aufzählt. Zusammenhanglose, trockene Aufzählungen langer Reihen von Gebirgs- und Flußnamen sind zu vermeiden. Bei den Erhebungen werde vielmehr gleich der Flüsse gedacht, die in ihnen die Täler ausgenagt haben, bei den Flüssen mögen die Siedlungen erwähnt werden, die sich an den Ufern jener entwickelten. So kann der Stoff in Reihen dargeboten werden, deren Glieder in natürlichem, wenn möglich ursächlichem Zusammenhange miteinander stehen, so daß das Merken geographischer Einzelheiten nicht bloß ein mechanisches ist, sondern sich zu einem auf Urteile, Folgerungen und Schlüsse gegründeten Wissen gestaltet.

Der Umfang der Teilgebiete, d. i. der Landschaften, die als methodische Einheiten zusammengefaßt werden, richtet sich nach der Unterrichtsstufe. Im Beginne des Unterrichts werden für Europa die nach den Himmelsgegenden gesonderten Teile (von Süd-, Mittel-, West-, Nord- und Osteuropa) als Landschaften gelten können. Der fortschreitende Unterricht wird weitere Unterabteilungen schaffen und z. B. Mitteleuropa in das Alpenland, das Alpenvorland, die südwestdeutschen, die mitteldeutschen, die böhmisch-mährischen Erhebungen, das westliche und das östliche norddeutsche Tiefland zerfällen und jede Einheit allseitig behandeln.

In der Regel wird eine Landschaft nach folgendemPlane behandelt: Bodengestaltung, Bewässerung, Klima, eigentümliche Pflanzen und Tiere. Von der Bodengestaltung hängen die Quellen, die Laufrichtung und das Gefälle der Flüsse, die Verkehrswege und die Lage der menschlichen Siedelungen ab. In der Aufzeigung der Abhängigkeit, in der die übrigen geographischen Verhältnisse zu der Bodenform stehen, liegt das eigentliche denkbildende Element des geographischen Unterrichts. Damit soll aber nicht behauptet werden, daß die Betrachtung der Bodengestaltung unter allen Umständen voranzustellen sei. Wo sich starke apperzipierende Vorstellungen, wie z. B. für den Nil in Ägypten, darbieten, mag der Lehrer mit der Hydrographie, wo die Niederschlagsarmut und die Trockenheit der Luft als besonders auffallende Merkmale, wie z. B. bei den Wüsten, entgegentreten, mag er mit der Beschreibung des Klimas den Anfang machen und davon die übrigen Verhältnisse ableiten. Itschner H., Lehrproben zur Länderkunde von Europa. Ein Beitrag zum Problem der Stoffgestaltung. Teubner.

Auf die Betrachtung der natürlichen Beschaffenheit einer Landschaft folgt die sogenannte politische oder besser die Kulturgeographie. Sie schildert die Besiedlung einer Landschaft und die Ausnützung ihrer Bodenschätze durch die

Menschen, gibt die Zugehörigkeit zu einem Staate an, dessen Leistungsfähigkeit sie erklärt. Sie gibt Kunde von der Rasse, Sprache, Religion der Menschen und ihren staatlichen Einrichtungen.

Physikalische und Kulturgeographie sollten nicht getrennt werden, die erstere erläutert und begründet die Lehren der letzteren. Die Kulturgeographie zeigt, wie der Mensch die Schätze des Mineral-, Pflanzen- und Tierreiches, die ihm die Natur gewährt, durch den Bergbau, den Landbau und die Viehzucht gewinnt und einen Teil davon durch seine Arbeit in Kunsterzeugnisse verwandelt. Die Kulturgeographie handelt deshalb von der Rohproduktion und der Leistungsfähigkeit einer Landschaft in Kunsterzeugnissen. Die Produktion eines Landes aber steht im engsten Zusammenhange mit der Möglichkeit, die erzeugten Waren auszutauschen. Deshalb hat sich die Geographie auch mit dem Handel und den Verkehrsverhältnissen zu beschäftigen. Demnach ergibt sich für ein Kulturbild folgender Plan: 1. Der Bergbau, seine Erzeugnisse, sofern sie in großen Mengen und durch größere Dauer gewonnen werden, wie Kohle, Eisen, Salz, Blei, Zinn, Edelmetalle, ihre Fundorte; 2. Der Landbau, die fruchtbarsten und die unfruchtbarsten Gegenden einer Landschaft, aus der geologischen Beschaffenheit erklärt, die angebauten Nahrungspflanzen, ihre Menge, ob sie zur Ernährung der Menschen hinreichen, — die Pflege des Waldes; 3. Die Viehzucht (die eigentümlichen Nutztiere); 4. Die Industrie, ob sie die Erzeugnisse des Mineralreiches — die Metallindustrie und ihre Zweige — des Pflanzenreiches — Baumwollindustrie — oder des Tierreiches — Schafwoll- und Seidenindustrie verwertet — ihre Mittelpunkte und Absatzgebiete; 5. Der Handel (der Außen-, Durchfuhr- und Binnenhandel); 6. Der Verkehr (mittels Träger, Tiere, Dampf auf Schiffen und Eisenbahnen). Bei der ungeheueren Vermehrung der Eisenbahnen muß der geographische Unterricht eine strenge Auswahl treffen. Es werden in der Regel nur diejenigen Linien behandelt, die von dem Schulorte nach der Landes- und Reichshauptstadt führen, ferner diejenigen, welche die Reichshauptstadt mit den Hauptstädten Europas und den größten Hafenplätzen des Erdteiles (Hamburg, Triest, Marseille) verbinden. Die gedächtnismäßige Einprägung der Eisenbahnen wird dadurch erleichtert, daß bei den Gebirgen gleich die Pässe, über die Weltverkehrslinien gehen, in der Hydrographie gleich die Linien genannt werden, welche die Flüsse begleiten.

Die menschlichen Siedlungen sind in unmittelbarem Anschlusse an die Erhebungen, das Flußnetz und das Kulturbild zu behandeln. Die Siedlungen liegen an den Ausgängen der Pässe, an den Stellen, wo Ebenen und Gebirge aneinander stoßen, am Rande oder in der Mitte von Ebenen (Kesseln, Senken), wo sich fruchtbare Ackererde findet, in Steppen, wo der Flugsand mit erdigen Bestandteilen gemischt ist, an den Fundstätten von Kohle und Eisenerzen, von Edelmetallen, wo heilsame Quellen sprudeln, wo die Landschaft durch besondere Schönheit ausgezeichnet ist, an Übergangspunkten der Flüsse, an Flußmündungen, an Kreuzungspunkten der Eisenbahnen, in den Mittelpunkten gesteigerter Industrie- und Handelstätigkeit.

Der erdkundliche Unterricht sei anschaulich! Die Forderung wird erreicht, wenn alle fremden Erscheinungen mit den Größen und Formen der Heimat, die der Schüler aus unmittelbarer Anschauung kennt, beständig in Beziehung gesetzt und verglichen werden. Unbekannte Entfernungen werden mit heimischen gemessen; deshalb muß dem Schüler die Länge eines Kilometers, eines Myriameters aus eigener Erfahrung bekannt sein. Er merke sich die Längen einiger Straßenzüge seines Heimatortes und dessen Entfernung von benachbarten Ortschaften in *km* und nach der Zeit, in der sie ein Fußgänger, ein Eisenbahnzug erreicht. Der Schüler lerne Entfernungen abschätzen; er wisse, wie weit man von einem Aussichtspunkte, einem Turme sieht, wobei ihm die Formel A (Aussichtsweite) $= \sqrt{\frac{h}{2}}$ Stunden (h = die Seehöhe, die Stunde zu 5 *km*) gute Dienste leistet. Für Entfernungen von 50, 100, 1000 *km* sollte jeder Schüler stets Beispiele gegenwärtig halten. Wie für Entfernungen muß die Heimat dem Schüler auch das Maß für die Flächen geben. Welche Teile seines Heimatortes und der Umgebung 1 km^2, 1 μm^2 bedecken, die Fläche eines Platzes, Parkes, Exerzierfeldes muß dem Schüler bekannt werden. Einen

großen Wert hat es, die Fläche eines Landes mit der Fläche zu messen, die man von einem Aussichtspunkte überschaut. Man findet sie nach der Formel F = h 40 km^2, worin h die Seehöhe bedeutet. Den eigenen Staat mißt man mit der Fläche der Heimatprovinz, fremde Staaten mit dem heimatlichen, Erdteile mit Europa. Ebenso muß sich der Schüler mit der Höhe heimatlicher Erhebungen vertraut machen; dabei ist es für die Ausbildung geographischer Anschauung zweckmäßig, wenn der Schüler weiß, wie groß der Gipfelabstand von Erhebungen seines Horizonts über eine gegebene Fläche, eine vorgelagerte Ebene, einen Wasserspiegel beträgt. Der Schüler merke sich Höhen von 1000, 2000, 3000 und 4000 *m* an. Die Zahlen reichen indessen zu einer gründlichen Veranschaulichung nicht hin. Die Zeit, die man zur Ersteigung eines Berges benötigt — der Tourist rechnet für 300 *m* Höhe im Durchschnitt eine Stunde Steigens — die klimatischen Verhältnisse, Pflanzen und Tiere, die in großen Höhen vorkommen, müssen ferner herangezogen werden.

Es braucht nicht des weiteren auseinandergesetzt zu werden, daß auf solche Weise alle anderen Zahlenwerte, wie die Elemente des Klimas, die Volkszahl, die Dichtigkeit mit heimatlichen zu messen sind. Denn Zahlen an sich sind wertlos. Sie gewinnen erst Leben, wenn sie relativ gegeben, d. h. auf bekannte Werte bezogen werden.

Für die Veranschaulichung aller Zahlen leisten geographische Größenbilder, Diagramme, vortreffliche Dienste. Die Dichtigkeit der Bevölkerung kann durch ein Quadrat versinnlicht werden, das einer Flächeneinheit entspricht, die auf einen einzelnen Bewohner entfiele. Für die Volks- und Arealzahlen werden Vierecke und Kreise, für die Produktionsmengen Linien und Rechtecke zweckmäßig verwendet. Diagramme sind in viele Lehrbücher der Geographie aufgenommen worden. Sie werden sich im Unterricht namentlich dann fruchtbar erweisen, wenn sie der Schüler selbsttätig entwirft. Vgl. G. Coordes, Geographische Größenbilder, graphisch-statistischer Beitrag zur Methode des geographischen Unterrichts. Kassel 1882. — Weigeldt, Geographisch-statistische Tafeln in Farbendruck. Leipzig 1897. 5 Tafeln à K 1·20. A. Hickmanns Taschenatlanten. Wien, Freytag und Berndt. — Schluchten, Talbildungen, Gipfelformen aus der Umgebung der Heimat, die Mündungsformen, das Gefälle heimatlicher Gewässer dienen zur Veranschaulichung des Fremden. Bei fremden Deltabildungen erinnern wir an die Deltabildungen heimatlicher Bäche. Wie sich fruchtbares Schwemmland bildet, zeigen uns die Niederungen der Heimat. Die Kraft der Erosion machen uns die Rinnsale deutlich, die durch einen Regenguß hervorgerufen werden; sie zeigen oft an den Gehängen der Hohlwege die interessantesten Formen. Bei den Creeks in Australien, den Wadis in Afrika gedenken wir sandiger Flußarme, die im Sommer wasserlos sind. Die Katarakte, Flußschnellen werden an Wehre, Wasserfälle geknüpft. Die Belehrungen über die Schneeregion, die Firnen, Lawinen, Seen und Quellen der Alpen finden beim Schüler empfänglichen Boden, wenn wir sie an das Bild einer winterlichen Landschaft anschließen. Das Wirtshaus mit anliegendem Gehöft am Kreuzwege verdeutlicht die Gründung von Handelsplätzen und Städten an den Kreuzungspunkten der Völker- und Handelsstraßen (vgl. Dr. J. Mayer, Dr. A. Becker und G. Rusch, Die geographischen Grundbegriffe an der Umgebung Wiens erläutert. Wien, Deuticke).

Außer den heimatlichen Eindrücken sind Bilder und Modelle, Reliefdarstellungen Karten und Pläne, Reisebeschreibungen und dichterische Darstellungen unentbehrliche Mittel der Veranschaulichung.

Die Bilder dienen vor allem zur Veranschaulichung der Hauptformen der Erdoberfläche. Sie sollen nicht Phantasiedarstellungen sein, sondern wirkliche Gegenden der Erde vorführen; darunter sind solche auszuwählen, welche die Merkmale einer bestimmten Art von Landschaft, der Wüste, des Urwaldes, des Kalk- und Urgebirges, einer Küstenform in ganz besonders hervorstechender Weise zeigen. Auch Städtebilder haben für den Unterricht nur dann vollen Wert, wenn sie das Charakteristische in Lage und Gebäuden kräftig hervorheben. Panoramen und Vogelschaubilder sollten mehr als bisher verwendet werden. Wünschenswert ist, daß die Himmelsgegend bekannt gegeben wird, von welcher aus das Bild aufgenommen wurde, wenn seine einzelnen Teile, wie Berggipfel, Pässe, Sied-

lungen, am Rande oder in einer erklärenden Beischrift bekannt werden. Vortreffliche Dienste leistet das Skioptikon; Stereoskopbilder und Ansichtskarten lassen sich ebenfalls bei strenger Auswahl vortrefflich verwerten. Empfehlenswerte Bilderwerke sind: Hölzels Geograph. Charakterbilder (37 Blatt in Ölfarbendruck; ein Bild K 4·80). — Hölzels Städtebilder (Paris, London, Wien, Prag, ein Bild K 5·80). — Lehmann Ad., Geogr. Charakterbilder, Wandtafeln in Farbendruck; einzelne Bilder 2 K. — Gerasch und Pendl, Geogr. Charakterbilder (Wien, Pichler; ein Bild in Farbendruck 3 K). — Umlauft, Wandbilder der Völker Österreich-Ungarns. 10 Bilder in Farbendruck, (Wien Pichler, ein Blatt K 3·60). — Geistbeck und Engleder, Geographische Typenbilder. In Farbendruck à 3 K. — Hirts geogr. Bildertafeln (3 Teile: I. T. 30 Tafeln K 7·80, II. Teil: 29 Tafeln 6 K, III. Teil, 1. Abteilung: 30 Tafeln K 6·60, 2. Abteilung: 37 Tafeln K 7·80, 3. Abteilung: 31 Tafeln K 8·40). — Dr. Al. Müller, Bilderatlas der Geographie von Österreich-Ungarn. (Wien, Pichler 2 K).

Das unentbehrlichste geographische Lehrmittel ist die Karte. Sie gewährt ein mehr oder minder vollkommenes Bild der Umriß- und Aufrißformen, der Lage und Größe der einzelnen Länderräume. Sie bildet den Ausgangspunkt und die Grundlage jeder Unterweisung. Die Karten müssen richtig sein; ihre Richtigkeit wird dadurch nicht beeinträchtigt, daß häufig die Breite der Flüsse und der Umfang der Städtezeichen der Deutlichkeit wegen größer gehalten sind, als sie es nach dem Maßstabe sein dürften. Nicht jede Krümmung einer Küstenlinie oder einer Wasserader, nicht alle Talungen, nicht alle Wendungen und Erhebungen eines Gebirgsrückens können auf Karten abgebildet werden, sondern es kommt hauptsächlich darauf an, daß der allgemeine Charakter eines Geländes richtig aufgefaßt und wiedergegeben werde. Die Karten sollen deutlich, leicht lesbar und nicht überladen, aber doch auch nicht so leer sein, daß dadurch ein falsches Bild erzeugt und der natürliche Zusammenhang zwischen den Teilen eines Geländes nicht voll zum Ausdruck käme. Die Karte soll deshalb in der Regel mehr enthalten, als der Unterricht an topographischen Einzelheiten zu verarbeiten vermag. Denn der Schüler soll auch lernen, sich in der Mannigfaltigkeit von Erscheinungen zurechtzufinden, aus ihr einzelnes wahrzunehmen und zu erfassen. Das Auge des Schülers werde an die Vielartigkeit der Erscheinungen gewöhnt und angeleitet, das Wichtige daraus herauszulesen und festzuhalten. Vorzügliche Karten müssen plastisch wirken und dem Naturbild an Lebendigkeit, Frische und Unmittelbarkeit so nahe als möglich kommen. Dazu ist eine wirkungsvolle Vereinigung der Hauptmittel der Geländedarstellung, der Schraffen, Höhenschichten, der schiefen Beleuchtung und einer zweckmäßigen Verwendung der Farben notwendig. Keine der üblichen Darstellungsarten vermag für sich allein ein solches Bild der Erhebungen und Vertiefungen zu geben, daß es zugleich meßbar und anschaulich ist. Durch die Schraffen werden bei senkrechter Beleuchtung die Neigungen meßbar, die Formen naturgetreu und anschaulich, aber die Höhenlage läßt sich aus einer solchen Karte nicht ablesen. Auch bei der Anwendung der schiefen Beleuchtung, wobei sich der Zeichner das Licht von der linken Seite auf die Zeichenfläche, also wie in der Zeit eines Sommerabends fallend denkt, läßt sich die Höhenlage einzelner Punkte nicht ablesen, dagegen treten die Neigungen und Formen sehr ausdrucksvoll hervor, wiewohl die beschatteten östlichen Gehänge leicht zu steil erscheinen. Durch die Höhenschichten wird es möglich, Höhen und Neigungen zu messen; aber die Anschaulichkeit einer Höhenschichtenkarte, so sehr sie auch durch eine richtige Farbengebung gehoben werden mag, bleibt hinter der einer Schraffenkarte zurück. Eine noch nicht ganz gelöste Aufgabe der Kartographie bleibt es, der Höhenschichtenkarte durch die richtige Wahl der Farben eine unmittelbar plastische Wirkung zu verleihen.

Gelingt die Herstellung anschaulich wirkender Höhenschichtenkarten, so gehört ihnen die Zukunft im geographischen Unterricht. Denn sie stellen das Gelände klar, übersichtlich und in einer gerade für den Unterricht erwünschten starken Generalisierung dar; sie gestatten viele, die Auffassung geographischer Formen fördernde Übungen. Sie haben den Wert von Kulturkarten, indem von ihnen vielfach die Höhengrenzen des Ackerbaues, des Waldes, des

Weines, der Bewohnbarkeit, des ewigen Eises abgelesen werden können (vgl. Harms, Der Schulatlas und der geographische Unterricht. Hamburg, Richter, 1893. — Peucker, Dr. Karl, Schattenplastik und Farbenplastik. Wien, Artaria). Eine der bedeutendsten kartographischen Erscheinungen ist die Eidgenössische Schulwandkarte der Schweiz.

Auf der Karte kann vor allem die geographische Lage, der Grund- und Eckstein aller geographischen Erkenntnis, abgelesen werden. Denn von der Lage einer Landschaft oder eines Ortes sind alle menschlichen Verhältnisse in hohem Grade bestimmt. Die Karte gibt die geographische Länge und Breite, die Entfernung der Orte voneinander, gemessen mit Hilfe des Maßstabes oder des Gradnetzes, die Orte, die zu gleicher Zeit Mittag haben, wie die Orte, in denen die Sonne zu gleicher Zeit die gleiche Höhe über dem Horizont hat. Man kann aus der Karte ferner den Flächeninhalt von Ländern berechnen. Es geschieht auf elementarem Wege dadurch, daß man ein Land in ebene Figuren (Vierecke, Dreiecke) zerlegt und sie planimetrisch mißt, die übrig bleibenden Randteile aber nach dem Augenmaße abschätzt. Auch empfiehlt es sich, ein im Maßstabe einer Karte gehaltenes Kilometer- oder Myriameternetz auf Pauspapier zu entwerfen und auf die zu messende Fläche zu legen. Man zählt dann die km^2 oder μm^2 ab, die ganz innerhalb der Landesgrenzen fallen. Rechnet man die Quadrate als voll, von denen mehr als die Hälfte innerhalb der Grenzlinien fällt, und vernachlässigt die, welche größerenteils hinausfallen, so weicht das Ergebnis von der Wirklichkeit nicht allzusehr ab. Auch durch Wägen hat man den Flächeninhalt annähernd zu bestimmen gesucht. Man schneidet den auf Pappe oder dünnes Holz gezeichneten Umriß eines Landes aus, wägt eine bestimmte Fläche (10, 50, 100 km^2) desselben Stoffes, ermittelt dann das Gewicht der Gesamtfläche und kann daraus den Flächeninhalt rund berechnen.

Die Karte gestattet Ablesungen über die Höhenlage, die Bodengestaltung, ob ein Gebirgsland durch Täler und nach welchen Richtungen aufgeschlossen ist, über das Flußnetz, ob die Siedlungen unmittelbar an ihm oder weiter entfernt angelegt sind, woraus sich oft schließen läßt, ob der Fluß seine Ufer weit überschwemmt, ob ihn Sumpfgebiete begleiten, ob er zwischen engen Ufern oder durch weite Ebenen fließt. Die Karten geben Auskunft über die Formen von Ländern, Inseln, Halbinseln, Landengen Meeren und Meeresteilen, den Verlauf der Küsten, zuweilen auch über ihre Beschaffenheit, wobei jedoch zu beachten ist, daß ein unmittelbar an das Meer herantretendes Tiefland nicht immer von einer Flachküste begleitet wird. Die Karten zeigen ferner die Verkehrswege, Eisenbahnen und Kanäle, die Einwohnerzahl der Städte, die größere oder geringere Verteidigungsfähigkeit eines Ortes, eine Landes (die Schutzlage), die Vorteile, die sich durch bequeme, nach allen Seiten hinführende Verkehrslinien für eine Siedlung bieten.

Reliefkarten stellen Teile der Erdoberfläche nach allen räumlichen Ausdehnungen dar und gewähren deshalb ein vollkommeneres Bild als Plankarten. Die Schwierigkeit eines naturwahr gearbeiteten Reliefs liegt in dem Mißverhältnisse, das auf der Erdoberfläche zwischen den horizontalen Entfernungen und den vertikalen Erhebungen obwaltet: mißt doch der Erdumfang 40.000 *km*, der höchste Berg nicht ganz 9 *km*. Auf einem Globus selbst von dem Durchmesser eines Meters hätte der Gaurisankar nur eine Höhe von 0·7 *mm*, die so gering wäre, daß selbst die gewaltigste Erhebung kaum wahrgenommen werden könnte. Daher liegt die Versuchung nahe, den Maßstab der Höhe über den der Länge zu vergrößern, d. h. eine Überhöhung vorzunehmen. Dadurch aber werden die Oberflächenformen verzerrt und die Neigungen unnatürlich steil; es entstehen unwahre Bilder. Daher sind Reliefgloben, Reliefs von Erdteilen oder ganzen Staaten in richtiger und in einer für Schüler anschaulichen Weise nicht darstellbar. Nur kleine Erdräume können im Relief naturwahr wiedergegeben werden; auch bei solchen wird aber eine Überhöhung angewendet werden müssen, damit Höhen und Tiefen deutlicher hervortreten. Über eine viermalige Vergrößerung des vertikalen über den Horizontalmaßstab aber wird man kaum hinausgehen dürfen. Den größten Gewinn hat ein Schüler von einer Reliefkarte, wenn er sie selbst dargestellt hat. Am leichtesten und richtigsten gelingt die Herstellung eines Reliefs mittels einer Höhen-

schichtenkarte. Die einzelnen Höhenstufen werden aus Pappe oder mittels der Laubsäge aus dünnem Holze ausgeschnitten. Die Dicke der einzelnen Schichten muß dem gewählten Maßstabe entsprechen; sie werden übereinander geklebt, so daß ein Treppenbau entsteht, der mit einem knetbaren Stoffe (Wachs, Plastikon) überzogen werden mag. (Vgl. Beust, Das Relief in der Schule. Zürich, Orell, Füßli u. Comp. 1881; Trautermann, Schichtenkarte von Weimars Umgebung für die Hand des Schülers bearbeitet. Weimar, Thalmann.)

Zur Veranschaulichung dient ferner eine Sammlung von Erzeugnissen, die Land und Leute kennzeichnen. Dahin gehören die Gesteine, die für den Aufbau der Gebirge charakteristisch sind, die Nahrungspflanzen, die Genuß- und Reizmittel, die Gewürz- und Arzneipflanzen, Webstoffe, Färbepflanzen (vgl. Oskar Schneider, Über geographische Schulmuseen. R. Trampler, Der geographische Anschauungsunterricht und das geographische Schulkabinett. [Programme der Franz Josef-Realschule in Wien]. J. Schock, Über geographische Schulsammlungen im allgemeinen und das Seitenstettner geographische Kabinett im besonderen. Seitenstetten 1900 [Programm des Gymnasiums]).

Das sicherste Mittel, geographische Anschauungen zu gewinnen, sind Ausflüge und Reisen. Es ist erfreulich, daß gemeinsam unternommene Schulreisen stets mehr Würdigung finden und durchgeführt werden (vgl. E. Scholz, Die Schulreise als organisches Glied im Plan der Erziehungsschule. Separatabdruck aus Rein, Aus dem pädagogischen Universitätsseminar in Jena, III. Heft. Langensalza, 1881). Nicht minder mögen ansprechende Schilderungen von Reisenden, anschauliche, Gemüt und Phantasie gleich ansprechende Darstellungen von Landschaften, Naturerscheinungen fleißig herangezogen werden, wie sie unsere Dichter in gebundener und ungebundener Rede geschaffen haben (vgl. H. Jireček, Geographische Dichterbilder. Wien, Hölzel; eine reiche, noch zu wenig beachtete Ausbeute findet sich in Stifter, Jean Paul, Dahn, Jensen, Fontane, Gregorovius, Richard Voß).

Eine besondere Sorgfalt erfordert auch die Behandlung der Namen. Wo sich die sprachliche Erklärung leicht und ungesucht und ohne das Gedächtnis von neuem zu belasten, ergibt und für die geographische Charakteristik bedeutsam ist, werde sie hinzugefügt. So belehrt es, wenn der Schüler erfährt, daß Teplitz und Tiflis soviel als Warmstadt bedeuten, Pe-king = Nord-stadt, Nan-king = Südstadt, Alföld = Niederland, Brod = Furt ist. Der Schweizer Geograph Egli hat das Verdienst, auf die große Wichtigkeit geographischer Namen hingewiesen zu haben (Nomina geographica, 2. Aufl. Leipzig 1893; ferner Egli, Der Völkergeist in den geographischen Namen. Leipzig 1884.

Ist eine methodische Einheit, eine Landschaft nach allen Richtungen hin an der Hand der Karte und mit zweckmäßiger Verwendung aller Anschauungsmittel unter fleißiger Mitarbeit der Schüler behandelt worden, dann wird das neu Erlernte mit dem Früheren, bereits Erworbenen verglichen und in Verbindung gesetzt. Jedes neue Land werde namentlich mit der Heimat, dem Vaterland nach der Lage, dem sich daraus ergebenden Zeitunterschiede, dem Unterschiede in der Mittagshöhe der Sonne stets verglichen. Der Vergleich wird auf alle Eigentümlichkeiten der Lage und die klimatischen Verhältnisse (die Mitteltemperatur, die Niederschläge nach ihrer Menge und der Zeit ihres größten Maßes), auf die ethnographischen, die Siedlungs- und die Dichtigkeitsverhältnisse ausgedehnt. Es werden die Grenzen, inwieweit sie natürliche und künstliche sind, miteinander verglichen und die nachbarlichen Verhältnisse, ob es ein Staat mit einem Nachbar, mit doppelter und vielfältiger Nachbarschaft ist, erörtert. Die Kultur fremder Staaten nach ihren einzelnen Richtungen fordert zu Vergleichen mit der heimischen Kultur auf. Die Eisenbahn- oder Schiffahrtsverbindung mit der Fremde gibt einen ungezwungenen Anlaß, die großen Linien des Verkehres und ihre Abhängigkeit von der natürlichen Bodenbeschaffenheit dem Schüler immer wieder ins Gedächtnis zu rufen. In der Vielseitigkeit, mit der der Lehrer alles Neue mit den heimatlichen Erscheinungen und alle einander ähnlichen oder entgegengesetzten Verhältnisse zu verknüpfen versteht, liegt die große bildende Kraft des geographischen Unterrichts.

Bei der gedächtnismäßigen Einprägung des Stoffes wird das Zeichnen mit großem

Erfolg verwendet. Die Zeichenskizze aber ist erst das Ergebnis einer allseitigen Betrachtung der Karte und kann erst nach gründlicher Behandlung des Kartenbildes hergestellt werden. Die Skizze verhält sich zur Karte, wie eine Inhaltsangabe zur ausführlichen Erzählung, wie die Disposition zur Rede. Auch eine noch so schöne und richtige Skizze, die der Lehrer an der Tafel entwirft, kann das Kartenbild nicht ersetzen und darf ebensowenig wie in der Naturgeschichte die schematische Zeichnung irgend eines Individuums statt des Naturkörpers in natura oder in treuer Abbildung das erste sein. Eine Ausnahme von dieser Regel ist nur dann berechtigt, wenn die zur Verfügung stehenden Karten zu undeutlich und zu klein sind, so daß sie durch erläuternde Skizzen ergänzt werden müssen.

Das Zeichnen der Schüler ist durch den Grad ihrer Zeichenfertigkeit und der Darstellbarkeit geographischer Erscheinungen, dann aber auch durch die eigentümlichen Ziele und Aufgaben der Geographie beschränkt. Es wird demnach von den Schülern nur das gezeichnet, was von ihnen leicht und mindestens mit schematischer Richtigkeit entworfen und was zugleich durch die bloße Betrachtung der Karte nicht deutlich genug erfaßt werden kann, so daß noch eine Darstellung durch die Zeichnung erwünscht ist.

Die Schüler zeichnen deshalb nur geographische Einzelheiten, einzelne Flußstrecken oder Flüsse mit den daran liegenden Orten, die gegenseitige Lage von Orten und Erhebungen, den Verlauf von Verkehrslinien, einzelne Landschaften. Gebirge, politische Grenzen, längere Küstenstrecken; ganze Länder und Erdteile werden namentlich auf den unteren Stufen in der Regel nicht gezeichnet. Große Schwierigkeiten bereitet die einfache Darstellung von Bodenerhebungen. Die Striche, wenn anders man durch sie nicht die geologischen Leitlinien bezeichnen will, sind eigentlich nur für Gebirgsketten verwendbar; denn sie versinnlichen nur die Richtung einer Erhebung. Die von Kirchhoff vorgeschlagenen Bogenreihen, mit denen die Fläche, auf der sich das Gebirge erhebt, umrandet wird, sind da überflüssig, wo Flüsse oder Küstenlinien die Grenzen bilden, und bleiben nur für Gebirgs- und Plateauränder brauchbar, die sich deutlich aus einer anliegenden Ebene erheben. Dagegen empfiehlt Matzat eine Schraffierung mit Kreide auf der Wandtafel oder mit einem stumpfen Bleistift auf Papier. Sie kann den Umfang der Fläche, die ein Gebirge bedeckt, und zugleich durch eine zweite oder dritte Schraffierung, die darüber gelegt wird, die größere oder geringere Höhe und die Neigung des Abfalls veranschaulichen. Aber die saubere Ausführung einer so beschaffenen Skizze ist nicht so leicht und nimmt doch mehr Zeit in Anspruch, als Matzat denkt. Im elementaren geographischen Unterricht wird man daher auf die Symbolisierung der Gebirge ganz verzichten und sich in der Regel damit begnügen, daß man die Umgrenzung eines Gebirges durch Flußlinien und die hervorragenden Höhen durch Kreuzchen bezeichnet.

Den geographischen Skizzen sollen gewöhnlich weder künstliche Hilfslinien noch das Gradnetz zu Grunde gelegt werden. Wo es aber für die Richtigkeit einer Zeichnung erwünscht ist, so mögen nur einfache und tunlichst wenige Hilfslinien angewendet werden. Der Lehrer wahre sich bei ihrer Anwendung volle Freiheit. „Jede Art der Orientierung, die durch geometrische Figuren, durch Meridiane oder Parallele, sei angewandt, und zwar nicht in bestimmter Reihenfolge, sondern so, wie es in jedem einzelnen Falle zur Erreichung des beabsichtigten Zweckes am einfachsten und natürlichsten scheint“ (Herm. Wagner). In vielen Fällen genügt ein einfacher Meridian, eine einzige Horizontale als Orientierungslinie, um vermöge der symmetrischen Lage der Stützpunkte zu beiden Seiten derselben eine Skizze zu entwerfen.

Die sogenannte konstruktive Methode, nach der ein ganzes System künstlicher Hilfslinien zur Unterstützung des Zeichnens vorgeschlagen wurde, ist gegenwärtig aufgegeben. (Vgl. Trampler, Die konstruktive Methode. Wien, Pichler 1879. — Beim Entwurfe schematischer Skizzen leisten treffliche Dienste: Dr. G. Kaufmann und Dr. G. Maser, Geographische Faustzeichnungen als Grundlage für den methodischen Unterricht in der Geographie. Straßburg, R. Schultz und Komp.; Dr. H. Ebner, 200 Skizzen in Farben. Meist Tafelzeichnungen zur Einführung in den Geographieunterricht; G. G. Jöndl, Geographische Kartenskizzen; A. Heim, Hypso-

metrische Grundlagen für Kartenskizzen. — Julius Noder, Über Versuche im Kartenzeichnen (Programm des humanistischen Gymnasiums. Kempten 1904).

Die geographische Bildung eines Schülers wird nicht darnach geschätzt, wie geschickt er geographische Formen durch die Zeichnung darstellen kann, sondern einzig und allein nach der Klarheit und Deutlichkeit, mit der er sich geographische Begriffe angeeignet hat, nach dem Grade, in dem er erdkundliche Verhältnisse, namentlich die Abhängigkeit des Menschen von der Natur zu beurteilen vermag, nach der größeren oder geringeren Menge von Einzelkenntnissen, die er beherrscht, und schließlich nach der Größe seiner Einbildungskraft, mit der er sich an der Hand von Karten, Plänen und Beschreibungen Bilder von Erdräumen zu schaffen vermag, die er nie unmittelbar betrachtete — und dann nach der Bestimmtheit, womit die Sprache des Schülers den in seiner Seele entstandenen Bildern Ausdruck zu verleihen vermag. Die Forderung, daß der Schüler im stande sei, bei umfassenden Wiederholungen (am Ende eines Semesters oder gar eines ganzen Schuljahres) jede durchgenommene Skizze aus dem Kopfe zu zeichnen, ist für jede Art von Schule wegen der daraus erwachsenden Überbürdung zurückzuweisen. Nur von denjenigen Skizzen, die in einigen kurz vorausgegangenen Stunden gezeichnet worden sind, darf unter günstigen Schulverhältnissen der freie Entwurf aus dem Kopfe von den Schülern verlangt werden. Denn dem Zeichnen kann nur der Wert eines Mittels der Einprägung zukommen und der Geographieunterricht kann keinen anderen Nachweis dafür verlangen, daß der Schüler etwas aufgefaßt und gelernt hat, als der Unterricht in jedem anderen Gegenstand: die Fähigkeit, sich über das Erlernte klar und deutlich zu äußern.

Die Zerfällung der großen Erdräume in einzelne Teilgebiete oder Landschaften zum Zwecke ihrer anschaulicheren Behandlung erfordert ihre sorgfältige übersichtliche Zusammenfassung namentlich am Schlusse der Betrachtung ganzer Erdteile. Da werden dann die einzelnen Gebirge, die Flüsse, die stehenden Gewässer aufgesucht, aneinander gereiht, miteinander verglichen. Es kann beurteilt werden, ob dem Hochland oder dem Tiefland eine größere Fläche zukommt; es mag die Wasserscheide eines ganzen Erdteiles verfolgt und das Einzugsgebiet der umgebenden Meere übersehen werden. Aus den Schilderungen, die von dem Klima der Einzellandschaften gegeben worden sind, wird unter selbsttätiger Mitarbeit der Schüler ein Bild vom Klima des ganzen Erdteiles entworfen.

Es werden in der Schlußübersicht die wichtigsten Verkehrswege zu Lande, die besuchtesten Schiffahrtslinien und überseeischen Telegraphenverbindungen wiederholend und ergänzend besprochen. Im Geiste unternommene Reisen wirken höchst anregend und gewähren eine vortreffliche Gelegenheit, den Stoff aus der Topographie fester einzuprägen. Nur sollten nicht imaginäre Reiselinien, sondern solche betrachtet werden, an welchen sich in Wirklichkeit der große Verkehr der Gegenwart bewegt. Die Beschreibung einer der vielen historischbedeutsamen und berühmten Reisen (Cooks Reisen, Magelhaens Weltumsegelung, die Fahrt der Novara, eine der Nordpolunternehmungen, Stanleys Durchquerung Afrikas) sollte in der Schlußübersicht in ausführlicher, lebendiger Darstellung gegeben werden.

An solchen Übersichten, die didaktisch richtig nicht an den Anfang, sondern an das Ende der Behandlung eines Erdteiles zu stellen sind, knüpfen sich mannigfaltige, geistbildende Übungen.

Der Schüler wird veranlaßt, den Stoff in anderen Reihen, als in denen er geboten worden ist, zu reproduzieren. Es werden Zusammenstellungen gefordert, z. B. aller bedeutenden Orte, die unter der gleichen Breite, unter derselben Länge liegen — von Flüssen, die dieselbe Hauptrichtung im Laufe zeigen, von Bergen mit gleicher Höhe, von Städten mit gleicher Einwohnerzahl, von Hafenstädten an demselben Ozean. Der Schüler soll geübt werden, die gegenseitige Lage von Örtlichkeiten und Ländern scharf zu erfassen, mit der Hand nach einem gegebenen Orte hinzuzeigen, mit dem Auge in der bezeichneten Richtung zu schauen. Der Entwurf von Wegweisern ist daher eine sehr empfehlenswerte Übung. Darunter sind Figuren gemeint, in welchen von einem Punkte aus Linien in der Richtung nach gegebenen Siedlungen, Bergen, Pässen und in der ihrer Entfernung vom Schulorte

entsprechenden Länge gezeichnet werden. Nicht minder wertvoll ist die Zeichnung von Profilen (Schnitten) durch ganze Erdteile, einzelne Landschaften, Länder, die Heimat. Ein Muster eines solchen ist Ferdinand Linggs Erdprofil der Zone von 31° bis 65° n. Br. im Maßverhältnis 1 : 1 Mill., eine erstmalige anschauliche Darstellung der Erdoberflächengestaltung im richtigen Verhältnis zur Form der Erde selbst. München, Piloty und Loehle. In Profilen, die von den Schülern entworfen werden, wird die Kugelgestalt der Erde vernachlässigt werden dürfen. Unschwer läßt sich die Zahl der Übungen vermehren: zu gegebenen Erscheinungen sind ähnliche oder entgegengesetzte zu suchen, aus der Bodengestaltung auf die Anlage einer Straße, aus der Dichte des Eisenbahnnetzes auf die Dichte der Bevölkerung und ihre Erwerbsquellen zu schließen.

Es ist gegenwärtig allgemein anerkannt, daß der geographische Unterricht mit der Betrachtung der Heimat, d. h. mit der Heimatkunde (s. d.) beginnen müsse. Aber darüber, was auf die Heimat zu folgen habe, sind die Meinungen geteilt. Nicht ganz mit Unrecht sind viele Didaktiker der Ansicht, daß es für die Erweckung richtiger Vorstellungen von fremden Erdräumen gleichgültig sei, ob man weit entlegene, fremde Erdteile oder die Nachbarländer vorführe: in keinem der beiden Fälle könne man sich an Selbstgeschautes wenden und müsse zu Veranschaulichungsmitteln die Zuflucht nehmen, dem Schüler seien die Ortlerspitze und der Montblanc gerade so fremd wie der Kilimandscharo und der Gaurisankar, ein französisches Departement oder ein ungarisches Komitat. Wenn es nur auf die Vermittlung äußerer geographischer Formen ankäme, so wäre eine solche Anschauung unbedingt richtig. Wir interessieren uns aber für ein Land nicht zuerst deshalb, weil es hohe Berge hat, sondern weil es in irgend einer Weise unsere menschliche Teilnahme erweckt, indem es entweder zu unserem Vaterland gehört, von Menschen unseres Stammes bewohnt ist oder Erscheinungen in sich birgt, die mit unseren verwandt oder ihnen auch ganz entgegengesetzt sind. Es ist deswegen gewiß richtiger, an die Heimat, d. i. die Erdstelle, die der Schüler durch unmittelbare Anschauung kennt, das Vaterland zu schließen. Dabei kann es gleichgültig sein, ob zuerst die heimatliche Provinz oder das heimatliche Kronland behandelt wird oder — zunächst abgesehen von jeder Einschränkung durch politische Grenzen — die natürliche Landschaft, deren Glied die Heimat im engeren Sinne ist. Denn es ist einladend, den Gebirgszug, an dessen Abhange der Schüler wohnt, weiterhin zu verfolgen, den Strom zu betrachten, dem schließlich der Fluß der Heimat zueilt. Maßgebend für die Reihenfolge, in der die einzelnen Länder behandelt werden, sollte der fortschreitende geschichtliche Unterricht werden. Wie die einzelnen Länder und ihre Bewohner allmählich in Beziehungen zum Vaterland traten, in einer solchen Anordnung sollten sie im großen und ganzen im erdkundlichen Unterricht behandelt werden. Dabei ist freilich noch zu erwägen, wann der Schüler mit der Kugelgestalt der Erde vertraut und demnach mit dem Globus bekannt gemacht werden soll. Bringt man die Lehre von der Kugelgestalt erst dann, wenn sie durch die großen Entdeckungsfahrten des 15. und 16. Jahrhunderts unwiderleglich feststeht, so hätte man den Nachteil, daß alle die Länder, mit denen der Schüler vorher bekannt gemacht würde, ihm wie auf einer Ebene ausgebreitet erschienen, ein Fehler, der indessen nicht allzuschwer verbessert werden kann. Wem er zu schwer wiegt, mag immerhin gleich an die Betrachtung der Heimat oder doch an die des Vaterlands die Kugelgestalt der Erde knüpfen, wenn die Beweise dafür zunächst auch nur dogmatisch gegeben werden können. Er hat den Vorteil, daß er gleich das Liniennetz der Zonen und die Lagen der Länder auf der Erdkugel zweckmäßig erläutern kann. Ein vortreffliches Mittel, von Heimat und Vaterland zum Erdganzen überzuleiten, sind die Cookschen Reisen.

Literatur: Oberländer Hermann Dr., Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule. 6. Aufl. von P. Weigeldt. Leipzig 1900. — Trunk H., Über die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts. 4. vollständig umgearbeitete Aufl. Wien 1902. — Hummel A., Hilfsbuch für den Unterricht in der Erdkunde. — Matzat, Methodik des geogr. Unterrichts. Berlin 1885. — Ganzenmüller K., Dr., Erklärung geogr. Namen. Leipzig 1892. — Coordes

G., Schulgeographisches Namenbuch. Metz 1888. — Günther Sigmund, Dr., und Kirchhoff Alfred, Didaktik und Methodik des Geographieunterrichts. München 1895. — Harms H., Fünf Thesen zur Reform des geographischen Unterrichts. Ein Vortrag, 2. Aufl. Braunschweig 1897. — Kerp Heinrich, Methodisches Lehrbuch einer begründend vergleichenden Erdkunde, I. Band: Die deutschen Landschaften. Nebst einer Methodik des erdkundl. Unterrichts. Bonn 1896. II. Band: Die Landschaften Europas. — Gruber Christian, Dr., Geographie als Bildungsfach. Leipzig 1904. — Harms H., Vaterländische Erdkunde. Braunschweig und Leipzig 1901. — Tischendorf Julius, Präparationen für den geogr. Unterricht an Volksschulen. 5 Bändchen. Leipzig 1895 bis 1896. — Fick W., Erdkunde in anschaulich ausführlicher Darstellung. Bd. I. Alpen und Süddeutschland. Bd. II. Mittel- und Norddeutschland. — Doiwa J., Präparationen für die Behandlung des Heimatlandes Niederösterreich. Wien 1889. — Derselbe, Präparationen für die unterrichtliche Behandlung der österreichisch-ungarischen Monarchie. Wien 1901.

Wien. *Gustav Rusch.*

Geographie, astronomische. Die astronomische Geographie bildet einen wichtigen Bestandteil der allgemeinen Erdkunde; denn sie lehrt uns die Beziehungen der Erde zur Sonne kennen und erklärt aus den Bewegungen des Erdballes und seiner eigentümlichen Stellung zum Zentralkörper den Wechsel von Tag und Nacht und den jährlichen Gang der Wärme auf den verschiedenen Teilen der Erdoberfläche. Ohne die astronomische Geographie wäre der Lehrer außer stande, auch nur über die wesentlichsten klimatischen Erscheinungen, wie die täglichen und jährlichen Wärmeschwankungen, die Wärmegürtel der Erde, das System der Winde, namentlich der regelmäßig wehenden, sowie über die Menge und die jahreszeitliche Verteilung der Niederschläge Auskunft zu geben. Damit aber blieben alle die Erscheinungen unerklärt, die vom Klima abhängen, wie die Üppigkeit des Pflanzenwuchses, dessen durch Kälte oder Dürre bedingte Ruhezeiten, die davon abhängige Ernährungsweise der Menschen und ihr Kulturzustand. Die astronomische Geographie gehört aber auch deshalb dem erdkundlichen Unterricht an, weil sie die Erkenntnis der Größe und der Gestalt der Erde, die sichere Orientierung auf ihrer Oberfläche, die genaue Einteilung der Zeit vermittelt, die alles menschliche Leben in so hohem Grade beherrscht. „Denn der Himmel hat der Erde Raumbestimmung, Maß und Zeit gegeben".

Die Schüler werden am sichersten auf demselben Wege in die astronomische Geographie eingeführt, auf dem auch die Wissenschaft der Hauptsache nach in vieltausendjähriger Arbeit zur Kenntnis der Bewegungen am Himmel und ihrer Ursachen gelangt ist. Für die Schüler ist daher zunächst die Erde der Mittelpunkt des Weltganzen. Erst wenn er es wie die Griechen mit Ptolemäus angeschaut hat, führen wir ihn zu Kopernikus, Kepler und Newton. Der Einwand ist unbegründet, daß wir die Schüler damit etwas Falsches lehren, was sie dann später erst wieder umzulernen oder zu vergessen hätten. Denn den täglichen Auf- und Untergang der Sonne, ihre tägliche Bahn, die Umdrehung der Himmelskugel muß der Schüler unter allen Umständen durch eigenes Schauen auffassen. Es hieße dogmatisch vorgehen, wollte man ihm gleich anfangs den Satz beibringen: Die Sonne geht auf, weil sich unser Horizont nach Osten senkt, und sie geht unter, weil er sich im Westen hebt. Wenn der Schüler später lernt, daß die tägliche Umdrehung der Himmelskugel durch die Rotation der Erde hervorgerufen wird, so braucht er nichts umzulernen, sondern er findet nunmehr die Erklärung der Tatsachen, die ihm durch die Beobachtung bekannt geworden sind. Wir stimmen vollkommen Dr. Krumme (in Braunschweig) bei, wenn er sagt (Pädag. Archiv. XXIV): „Es wäre durchaus verkehrt, die scheinbaren Bewegungen, nachdem sie einmal aus den wirklichen erklärt sind, als etwas Nebensächliches zu behandeln oder sie gar der Vergessenheit preiszugeben". Daß unsere Schüler gegenwärtig die Lehre von der Kugelgestalt der Erde und ihren Bewegungen häufig bereits aus dem Elternhause mitbringen und daß der Unterricht in der eigentlichen Länderkunde zuweilen die Kugelgestalt der Erde voraussetzen muß, bevor sie in methodisch richtiger Weise entwickelt werden konnte, — vermag den Unterricht wohl zu erschweren, aber darf nicht zum Vorwand dienen, dem Schüler die selbständige Arbeit zu erlassen.

Es gilt zunächst, dem Schüler die Erkenntnis zweier Tatsachen auf dem Wege der Beobachtung zu vermitteln: 1. Die tägliche Umdrehung der Himmelskugel mit Sonne, Mond und Sternen von Ost über Süd nach West (in der Richtung eines Uhrzeigers) und 2. die Bewegung der Sonne, des Mondes und der Planeten in entgegengesetzter Richtung.

Damit der Schüler die tägliche Umdrehung der Himmelskugel erkenne, werde er angeleitet, die Sonne von ihrem Aufgange über ihren Kulminationspunkt zu ihrem Untergange zu verfolgen. Er zeichne die Gegenstände seines Horizonts (Häuser, Türme, Berge, Bäume) und merke den Ort an, in dem die Sonne erscheint, über dem sie zu Mittag steht und in dem sie abends verschwindet. Der Schüler stelle sich des Abends so auf, daß er einen hellen Stern gerade an der Ecke eines Hauses, unweit eines Turmes sieht; wenn er nach 10 bis 20 Minuten von derselben Stelle aus den Stern wieder betrachtet, so nimmt er mit Überraschung wahr, daß der Stern ein ganzes Stück weiter gerückt ist. Über welcher Gegend des Horizonts die zirkumpolaren Sternbilder des Großen Wagens und der Kassiopeja nach Sonnenuntergang, einige Stunden später, vor Sonnenaufgang erschienen, werde festgehalten. Denn ganz besonders belehrend wirkt die Wahrnehmung, daß Großer Wagen und Kassiopeja innerhalb zwölf Stunden ihre Plätze etwa wechseln. Dabei muß der Schüler selbstverständlich mit den Hilfsmitteln bekannt gemacht werden, die zur Orientierung im Raume dienen. Dazu gehören die Begriffe: Horizont, Himmelsgegenden, Hauptpunkte des Horizontes, Mittagslinie, Ortsmeridian, die Höhe eines Himmelskörpers, die für uns schief stehende Himmelsachse der Polhöhe, die Pole, das Zenith. Auf einer höheren Stufe sind auch dieBegriffe Himmelsäquator und Parallelkreise, Deklination und Rektascension zu vermitteln, wobei namentlich darauf zu achten ist, daß die Deklination nicht mit dem Begriffe der Höhe verwechselt werde.

Behufs der Erfassung der zweiten grundlegenden Tatsache, d. i. der Bahn, welche Mond, Sonne und Planeten unter den Fixsternen zurücklegen, mögen die Schüler veranlaßt werden, von Tag zu Tag die Stellung zu beobachten, die der Mond zu den Fixsternen seiner Umgebung einnimmt. Das milde Licht des Mondes verdeckt uns die Sterne nicht und man erkennt leicht den Weg, den er nach je einem Tage am Himmel zurückgelegt hat. Die Mondbahn oder Strecken davon lassen sich auf Sternkarten oder auf einem Sternglobus einzeichnen. Die richtige Auffassung von dem zwischen den Sternen fortschreitenden Monde, also von seiner Eigenbewegung, unterstützt den Schüler beim Verständnis der Sonnenbahn, d. i. der E k l i p t i k. Daß auch die Sonne ihren Platz unter den Sternen verändert, wird dem Schüler zur Gewißheit, wenn er die Morgen- und Abendweite und die wechselnde Mittagshöhe der Sonne mißt und wenn er wahrnimmt, daß die Sterne am Abendhimmel, die anfangs in einer größeren Höhe gesehen wurden, allmählich in der Dämmerung verschwinden.

Die planmäßige Durchführung eines Unterrichts, der sich auf die Beobachtung gründet, hat mit mancherlei Schwierigkeiten zu kämpfen: in einzelnen Orten, namentlich in größeren Städten, läßt sich ein hinreichend freier Horizont oft schwer gewinnen, die Witterung in Mitteleuropa erweist sich ferner den Himmelsbeobachtungen nicht günstig und mit Opfern verbunden und oft kaum durchführbar ist es, über die Schüler an Abenden zu verfügen. Gleichwohl läßt sich manches erreichen. Haben die Schüler nur die rechte Anleitung bekommen und ist in ihnen ein starkes Interesse geweckt worden, so stellen sie selbständig von ihren Wohnungen aus Beobachtungen an, deren Ergebnisse sie in einfachen Zeichnungen festhalten und über die sie in der Schule berichten. — Bei günstiger Lage des Schulzimmers oder des Schulgartens läßt sich indessen die Sonne auch unter der Leitung des Lehrers — durch Messung von Schattenlängen senkrechter Gegenstände und von Sonnenhöhen mittels eines Transporteurs — leicht beobachten.

Wenn der Unterricht in der astronomischen Geographie unmittelbare Beobachtungen der Vorgänge am Himmel voraussetzt, so ist er ein G e l e g e n h e i t s u n t e r r i c h t im besten Sinne des Wortes. Er knüpft an das Beobachtete an und setzt aus, wenn es ihm nicht zur Verfügung steht. Er kann nicht in einer zusammen-

hängenden Reihe von Lehrstunden wie ein Abschnitt aus der Länderkunde, etwa über Afrika oder aus der physikalischen Erdkunde, etwa das System der regelmäßig wehenden Winde, erteilt werden. Die astronomische Geographie findet auch in einem Schuljahre den Abschluß nicht, sondern wird auch gelehrt, wo sie der Lehrplan nicht als besondere Lehraufgabe hingestellt. Bei jedem neuen Lande, das die fortschreitende Länderkunde vorführt, wird auf die mathematische Lage, die Folgen der Breite auf die Höhe der Sonnenstrahlung, auf die Länge der Tage und Nächte hingewiesen, wohl auch auf den Teil der Sterne geschlossen, die für einen gegebenen Horizont im Laufe eines Jahres über dem Horizont erscheinen. Die geographische Länge fordert zur Feststellung des Zeitunterschiedes zwischen der Heimat und dem neuen Lande auf, mit dem der Schüler bekannt wird. Der Wechsel der Jahreszeiten, die Sonnen- und Mondesfinsternisse, die Stellungen der Planeten werden während der gesamten Bildungsdauer stets aufs neue besprochen, wobei sich Gelegenheit zu mancher Erweiterung findet.

Eine mustergiltige Verteilung des mathematisch-geographischen Stoffes gibt Lehrer Stahl in Gotha im 156. Hefte des pädagogischen Magazins von Fr. Mann (Langensalza 1900): Verteilung des mathematisch-geographischen Stoffes auf eine achtklassige Schule. In ähnlicher Weise wäre die astronomische Geographie auf die einzelnen Klassen der Gymnasien und Realschulen zu verteilen.

Nicht um die Beobachtungen überflüssig zu machen, sondern um sie zu unterstützen, bedarf der Unterricht geeigneter Lehrmittel. Die wichtigeren sind: Die Horizontscheibe mit Meridian und Tagbogen, eine einfache kreisförmige Papier- oder Holzscheibe, auf der die vier Hauptpunkte des Horizonts und die Maxima der nördlichen und der südlichen Morgen- und Abendweite bezeichnet sind. Ein zum Halbkreise gebogener Draht, der im Nord- und Südpunkte befestigt wird, stellt den Meridian und ein anderer Halbkreis, der vom Ost- bis zum Westpunkte reicht und zur Scheibe schief steht (in Wien 42°), den Äquator dar. Parallel mit der Ebene des Äquators werden noch zwei Reifen, die Tagbogen der Sonne zur Zeit des höchsten und niedrigsten Standes, so angebracht, daß sie in den Punkten des Horizonts aufstehen, welche die größten Morgen- und Abendweiten bezeichnen. — Ein Schattenmesser (Gnomon) wird auf einem quadratischen Brette oder einer Latte dargestellt; darauf wird ein 1 bis 2 *dm* hoher Stab befestigt. Aus der wechselnden Länge und Richtung des Schattens schließt man auf den größeren oder kleineren Tagbogen der Sonne. Vgl. die Einrichtung eines Gnomons bei A. Engler, Grundlagen des mathematisch-geographischen Unterrichts (Freiburg, Herder S. 23). — Das Sternrohr, ein Rohr, das auf einem Stativ in senkrechter und wagrechter Ebene bewegt werden kann und zur Messung von Höhenwinkeln oder der Morgen- und Abendweiten dient (vgl. Pilz, Über Naturbeobachtung des Schülers). Demselben Zwecke dient der Quadrant von Adolf Mang (Heidelberg). — Sternkarten: Wandkarte des nördlichen Sternenhimmels bis 40° s. D. 190: 185 *cm*. Auf Lwd. 27 K von Nabělek. Drehbare, Sternkarte von Klippel. Mit Text K 1·80.

Der Himmelsglobus von Dr. Alois Höfler besteht aus einer unten geöffneten Hohlkugel, die aus sphärischen Zweiecken zusammengefügt ist. Der Schüler vermag sie selbst aneinander zu kleben. Werden die Orte für die Sterne, die das Kind selbständig beobachtet hat, mit einer Nadel durchstochen, so erscheinen die transparenten Sternbilder dem, der in die Kugel schaut, genau in derselben Lage wie am Himmel. — Der Globus kann als Stern- oder als Himmelsglobus für Veranschaulichungen und Aufgaben aus dem Gebiete der astronomischen Geographie verwertet werden, wenn er armiert, d. h. in einem Horizontring beweglich ist. Einige Schwierigkeit bereitet es nur, daß sich der Schüler in den Mittelpunkt der Kugel hineinzudenken hat. Bei allen Belehrungen und Aufgaben kommt es auf ein Zweifaches an: 1. der Globus ist auf die geographische Breite, d. i. die Polhöhe des Ortes einzustellen, der in der Aufgabe gegeben ist; 2. der Sonnenort ist für den gegebenen Tag aufzusuchen und zu bezeichnen. Man findet den Sonnenort, wenn man erwägt, daß sich die Sonne zu Frühlingsanfang im Beginn des Widders, d. h. da befindet, wo sich Äquator und Nullmeridian schneiden.

Sie bleibt von da an jeden Tag ungefähr einen Grad auf ihrer Bahn ostwärts zurück. Um also den Sonnenort z. B. für den 21. Juni, d. i. 90 Tage nach dem 21. März zu finden, braucht man nur 90° auf der Ekliptik, die in der Regel auf dem Globus verzeichnet ist, nach Osten zu zählen und man gelangt an den nördlichen Wendekreis. Auch läßt sich der Sonnenort für jeden beliebigen Tag aus dem Tierkreise ermitteln, mit dem in der Regel der Horizontring eines armierten Globus versehen ist. Bei den meisten Aufgaben, die auf einer unteren oder mittleren Stufe des Unterrichts gelöst werden können, genügt es, den Sonnenort einfach durch die Deklination zu bestimmen. Der Schüler kann selbst mittels eines Transporteurs messen, wie hoch die Sonne zu Mittag steht: so hoch ist nun auch der Sonnenort über dem Südpunkte des Globusrings etwa mit einem Papierschnitzel oder in einem Wachskügelchen festzuhalten. Hat der Globus die einem gegebenen Orte entsprechende Polhöhe und — hat man den für eine gegebene Zeit entsprechenden Sonnenort bestimmt, so lassen sich leicht ablesen: die Morgen- und Abendweite am Horizontring, die Mittagshöhe der Sonne am Meridianring, die Länge des Tages und der Nacht, indem man mittels der Globusuhr die Zahl der Stunden bestimmt, die der Sonnenort vom Aufgang bis zum Untergang braucht, oder indem man den Tagbogen auf dem Parallelkreis mißt, den die Sonne beschreibt, die Zeit des Auf- und des Untergangs der Sonne. Ferner lassen sich auf dem Globus die Breite und die Länge, die Nebenbewohner, Gegenbewohner, Antipoden, eines bestimmten Ortes, der Zeitunterschied zweier Orte finden. Einen vortrefflichen Globus hat Schulrat Dr. Wilhelm Schmidt (Wien, Hölzel) eingerichtet.

Erfahrungsgemäß fällt es den Kindern schwer, sich unter dem Globus die Himmelskugel vorzustellen und sich in seinen Mittelpunkt als Beobachter zu denken. Daher ist ein Lehrmittel erwünscht, das die hohle Himmelskugel in der Form eines Drahtnetzes (Parallelkreise und Meridian) veranschaulicht. Sie sei um eine Achse drehbar, die für jede Polhöhe gestellt werden kann. Die Kugel werde durch eine Horizontscheibe geteilt, die ihre Lage bei jeder Stellung der Himmelskugel stets behält. Solche Lehrmittel sind: „Der Horizont" von G. Rusch (Wien, Stefflitschek) und das Horizontarium von Mang (Heidelberg).

Nach der Behandlung der Vorgänge über dem eigenen Horizont geht der Unterricht zur Behandlung der Erscheinungen und Vorgänge über, die sich über fremden Gesichtskreisen darbieten. Den Ersatz für selbständige Beobachtungen mögen dabei Berichte von Reisenden bieten. Auch Dichter wie Chamisso, Camoëns haben Stellen, in denen uns über die Höhe des Poles oder der Sonne berichtet wird. Aus den Erscheinungen über fremden Horizonten folgt die Kugelgestalt der Erde, die Übertragung des Liniennetzes darauf, die Vermittlung der geographischen Länge und Breite und der Erdzonen.

Von dem geozentrischen Standpunkte bahnt sich der Lehrer den Weg zu dem heliozentrischen System, indem er namentlich durch die Überzeugung, daß die Weltkörper verschieden weit von uns entfernt sind, frei im Raume schweben und nicht an einer Kugel angeheftet sind, Zweifel an der Wirklichkeit des durch die Sinne Wahrgenommenen erregt. Durch Erbringung von Beweisen für die Rotation und Revolution der Erde werden die Zweifel beseitigt und die Tatsachen der Beobachtung finden ihre Erklärung. In der Volks- und Bürgerschule, wie auch in den unteren Klassen der Gymnasien und Realschulen werden indessen für die Beweise die Lehre von der Rotation und Revolution der Erde nicht lückenlos und nicht ohne manchen berechtigten Einwand gegen ihre Wissenschaftlichkeit erbracht werden können. Denn eine wissenschaftliche Darstellung des Kopernikanischen Systems und der Keplerschen Gesetze kann der mathematischen Beweisführung nicht entraten und wird deshalb richtiger vom Lehrer der Physik als von dem der Geographie gelehrt. Zur Veranschaulichung des Kopernikanischen Systems dienen Tellurien. Solche sind: Dr. Wilhelm Schmidt-Tellurium. Wien, Hölzel, 160 K. — Mangs Universalapparat (Heidelberg) 250 M; Mangs Tellurium, 34 M. — Tellurien bei Schotte. — Globen bei Felkl (Prag), Schotte (Berlin), Hölzel (Wien).

Literatur: Pick A. J., Dr., Die elementaren Grundlagen der astronomischen

Geographie, 3. Aufl. Wien. — Emmerich, Unser nächtlicher Sternhimmel, 2. Aufl. Bamberg 1888. — Engler Adolf, Grundlagen des mathematisch-geographischen Unterrichts in Elementarklassen. Freiburg. — Schmidt W., Dr., Astronomische Erdkunde. Wien. — Schlee P., Dr., Schülerübungen in der elementaren Astronomie. Leipzig. — Rusch und Wollensack, Beobachtungen, Fragen und Aufgaben aus dem Gebiete der elementaren astronomischen Geographie, 3. Aufl. Wien. — Astronomischer Kalender, herausgegeben von der k. k. Sternwarte in Wien. Wien. — Schwalbe B., Dr., und Böttger H., Dr., Grundriß der Astronomie. Braunschweig. — Martus G., Astronomische Geographie. Ein Lehrbuch angewandter Mathematik, 3. Aufl.

Wien. *Gustav Rusch.*

Geographie an höheren Schulen. Die Stellung und unterrichtliche Behandlung der Geographie an höheren Schulen ist gegenwärtig von drei Momenten beeinflußt: 1. von dem Aufschwung, den die Geographie als Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten genommen hat; 2. von der räumlichen Erweiterung der wirtschaftlichen und politischen Interessen der europäischen Staaten; 3. von dem Aufschwung pädagogisch-didaktischen Interesses, der an höheren Schulen in der letzten Zeit wahrzunehmen ist. Die wissenschaftliche Geographie hat sich zu einer selbständigen Wissenschaft entwickelt, die als ihre Grundlage die Naturwissenschaften betont, so daß die physikalische Geographie weitaus in den Vordergrund tritt; sie hat sich von der Geschichte einerseits emanzipiert, indem sie die sogenannte politische Geographie weniger berücksichtigt, nähert sich aber anderseits auf einem anderen Wege der Geschichte, da sie die Faktoren des wirtschaftlichen Lebens bloßlegt. Sie dient so auch dem praktischen Bedürfnis, welches sich aus dem zweiten oben angeführten Moment ergibt; das praktische Leben fordert Kenntnis der wirtschaftlichen Verhältnisse der Länder und jetzt auch solcher Gebiete, welche noch vor kurzem kaum dem Namen nach in der Schulgeographie bekannt waren. So kam die Schulgeographie in die Lage, einerseits die Morphologie und Klimatologie, anderseits die Kulturgeographie zu betonen und neue Gebiete in den Kreis der Betrachtung zu ziehen. Um den so angewachsenen Stoff zu bewältigen, wurde von den Schulgeographen nicht nur vollständige Trennung der Geographie von der Geschichte, sondern auch eine Vermehrung der Lehrstunden auf der Unterstufe und Fortführung der Geographie als selbständigen Gegenstand auf der Oberstufe der Gymnasien und Realschulen bis zur obersten Klasse gefordert. Diese Wünsche sind noch immer unerfüllt geblieben, wenngleich von den Behörden einzelne Zugeständnisse gemacht werden, wie z. B. die fakultative Einführung der zweiten Geographiestunde in der dritten Klasse österreichischer Gymnasien und die Betonung der Wiederholung der Geographie im Obergymnasium. Noch dringender wurde die Forderung nach akademisch gebildeten Fachlehrern gestellt, welche allein den Unterricht in der Geographie erteilen sollten; bei der Erörterung der Frage der Vorbildung und Fortbildung des Lehrers kam auch der Geograph in Betracht. Während in Österreich das Fachlehrersystem durchgeführt ist, bleibt in dieser Beziehung, wie aus den am XIII. (Breslau) und XIV. (Köln) Deutschen Geographentage gestellten Forderungen hervorgeht, in Deutschland noch vieles zu wünschen übrig. Die Vorbildung der Lehrer für höhere Schulen erfolgt durch die Universitäten, in Deutschland auch durch einzelne Seminarien; in fachlicher Hinsicht ist die Vorbildung an den Universitäten, die fast durchwegs eigene Lehrkanzeln für Geographie haben, eine ganz vortreffliche, wenngleich auch hier zu wünschen wäre, daß neben der Erkennung der wissenschaftlichen Arbeitsmethode auf die zukünftige Lehrtätigkeit der Hörer mehr Rücksicht genommen würde. Dagegen ist die pädagogisch-didaktische Vorbildung sehr mangelhaft, so daß die Schulbehörden durch Einrichtung der Probejahre und Seminare in dieser Hinsicht ergänzend einwirken müssen. Die großen Fortschritte der geographischen Wissenschaften verpflichten den Lehrer, für seine Fortbildung auf fachlichem Gebiete Sorge zu tragen; dies kann durch Benützung der zahlreichen Fachzeitschriften, durch gut ausgeführte Reisen und durch Besuch der in manchen Staaten eingeführten Ferienkurse geschehen. Neben dieser bedeutenden rezeptiven Tätigkeit des Lehrers ist eine produktive auf wissenschaftlichem oder di-

daktischem Gebiete nicht geboten, aber erwünscht, namentlich dort, wo es sich um Lücken wissenschaftlicher Erkenntnis handelt, deren Ausfüllung dem Unterrichtsbetrieb zugute kommt.

Für den Unterrichtsbetrieb an höheren Schulen ist der Zweck des geographischen Unterrichts maßgebend. Er dient hier nicht nur der formalen Bildung, womit die Betonung des Kausalnexus der geographischen Erscheinungen bedingt ist, sondern auch der allgemeinen Bildung, da ein gewisses Quantum geographischen Wissens für die allgemeine Bildung unerläßlich erscheint; er verfolgt aber auch praktische Zwecke, indem das geographische Wissen für die richtige Erkenntnis des wirtschaftlichen und auch des politischen Lebens notwendig ist. Für die methodische Behandlung des Gegenstands ist die Forderung maßgebend, daß dem Schüler „durch den geographischen Unterricht die Wechselwirkung zwischen Bodengestalt, Klima, Landschaft und menschlicher Wirtschaft in ihren allgemeinen und lokalen Gesetzen zum vollen Verständnis gelange und zum geistigen Eigentum werde“. Damit ist das Prinzip der Anschaulichkeit im allgemeinen und das der natürlichen Einheiten in der Länderkunde gegeben. Die Anschaulichkeit wird gefördert durch eine intensive Ausnützung des heimatlichen Anschauungsmaterials, welchem Zwecke Schülerausflüge sehr förderlich sind. Die schwerer durchzuführenden Schülerreisen, welche namentlich auf der Oberstufe sehr zu empfehlen sind, dienen der direkten Anschauung entfernter liegender geographischer Objekte.

Das heimatkundliche Anschauungsmaterial muß auch in höheren Schulen die Basis zur Gewinnung richtiger Grundbegriffe, ohne welche jeder geographischer Unterricht ein leeres Wortgeplänkel ist, bilden. Die Schaffung, Klärung und Einübung der geographischen Grundbegriffe ist eine Hauptaufgabe des ersten Schuljahres. Die vielfach beobachteten Mißerfolge des geographischen Unterrichts an höheren Schulen sind zumeist der Vernachlässigung dieser Aufgabe zuzuschreiben. Daher wird das Hilfsbuch dieser Forderung entgegenkommen müssen, indem es die Entwicklung der Grundbegriffe an die Heimat anknüpft. Auch im Unterricht der übrigen Schuljahre bis zur höchsten Klasse sind immer wieder heimatkundliche Vorstellungen zum Vergleiche heranzuziehen. Die direkte Anschauung aus der Umgebung des Schulortes muß ergänzt und vertieft werden durch die indirekte Anschauung, die durch Bildwerke aller Art, durch Karte und Globus und endlich durch das Zeichnen vermittelt wird. Was die Bildwerke anbelangt, so sollen alle Arten verwendet werden, von den größten Wandbildern und den Lichtbildern des Skioptikons bis zu den Photographien, Photochromen, Ansichtskarten und Ausschnitten aus illustrierten Zeitungen, zu deren Sammlung und Ordnung nach geographischen Gesichtspunkten der Lehrer die Schüler anleiten soll. Die Hauptsorge des Geographielehrers an höheren Schulen wird daher ein reichhaltiges und wohlgeordnetes, aber auch gut ausgenütztes geographisches Kabinett sein; denn es genügt nicht, daß man die Anschauungsmittel hat, daß die Bilder etc. im Kabinett oder als Wandschmuck an den Wänden der Gänge oder vom Anfang des Schuljahres in den Klassen hängen; denn sie werden nach flüchtiger Betrachtung vom Schüler und leider auch manchmal vom Lehrer vergessen. Sie müssen im Unterricht wirklich verwendet, die Schüler zum richtigen Schauen und Sehen angeleitet werden, indem man sie aus dem Bild selbst alles herauslesen läßt und das Gesehene nur nach seiner geographischen Bedeutung heraushebt und ordnet. Die Skioptikonbilder eignen sich aus technischen und zeitlichen Gründen nicht zur Benützung innerhalb einer Lehrstunde, sondern können mit Erfolg nur in Serien von Bildern im Anschluß an einen bestimmten absolvierten Lehrstoff vorgeführt werden; die Auswahl der Bilder wird das didaktische Geschick des Lehrers beweisen.

Die Karte ist als eine der Grundlagen des geographischen Unterrichts auch der Ausgangspunkt der geographischen Betrachtung; da aber die Karte nur Zeichen enthält, welche in der Einbildungskraft des Schülers die Vorstellung von Gebirgen, Ebenen, Flüssen, Orten und Verkehrswegen erwecken sollen, so ist demnach das Kartenlesen eine sehr schwierige Aufgabe, der

das erste Schuljahr gewidmet sein soll und die zu ihrer Lösung nicht nur großer Genauigkeit, sondern auch fortgesetzter Übung bedarf. Zur Einführung in das Kartenlesen ist der Vergleich der Wirklichkeit mit der Kartendarstellung außerordentlich wertvoll. Die Erzielung richtiger Raum- und Größenvorstellungen durch Verdeutlichung des Maßstabes der Karte ist eine zweite Forderung, die sich beim Kartenlesen ergibt. Der Lehrer muß die Schüler gewöhnen, die Karte gründlich anzusehen und genau abzulesen. Er mache es sich zum Grundsatz, alles von den Schülern aus der Karte ablesen zu lassen, was er braucht, und nur dasjenige selbst zu sagen, was die Karte nicht bieten kann. Bei der Erwerbung richtiger Raum- und Größenvorstellungen ist der Vergleich mit den dem Schüler bekannten Größen notwendig und die Abrundung von Zahlen bei Angaben von Höhen, Längen und Flächen ein praktisches Erfordernis. Das Zeichnen im Anschluß an die Kartendarstellung soll nie Selbstzweck, sondern nur als Mittel zur Förderung klarer Anschauungen und zur festeren Einprägung des Kartenbildes gepflegt werden, ohne daß dabei zu hohe Anforderungen an Zeit und Gedächtnis der Schüler gestellt werden dürfen; es wird daher anzuwenden sein, um wichtige geographische Objekte, welche die Karte nicht mit genügender Klarheit darstellt, zu verdeutlichen oder um manches aus dem Vielerlei der Karte herauszulösen. Die Zeichnung von Profilen, Diagrammen und dergleichen wird die Anschaulichkeit fördern, wie sich der Lehrer überhaupt gewöhnen soll, mit der Kreide in der Hand zu unterrichten.

Für den geographischen Unterricht von dem zweiten Schuljahre aufwärts tritt die Länderkunde in den Vordergrund. Das Ziel der Länderkunde ist die Kenntnis des Kulturzustands eines Landes als Wirkung von Lage, Klima, Bodengestaltung, Bodenbeschaffenheit, Bodenbedeckung, Menschenart und Menschenarbeit. Wie überall in der Geographie, so ist auch hier der Weg vom Besonderen zum Allgemeinen einzuschlagen, deshalb muß jedes Land für die unterrichtliche Betrachtung in natürliche Einheiten zerlegt werden, d. h. in Gebiete, welche einen möglichst gleichartigen landschaftlichen Charakter zeigen und so auch eine einheitliche Wirtschaft bedingen. Innerhalb dieser natürlichen Einheiten wird Oro-, Hydro- und Topographie nicht getrennt behandelt, sondern, wie Natur- und Kartenbild lehrt, zu einem einheitlichen Landschaftsbild verbunden, dessen Vorstellung der Lehrer durch eine eigene Landschaftsschilderung oder durch Vorlesen aus Reisewerken zu heben trachten wird. Dabei ist zu beachten, daß der landschaftliche Charakter eines Gebietes bedingt ist durch die Bodengestaltung und die Vegetation. Die Bodengestaltung ist auf die geologische Beschaffenheit des Landes zurückzuführen und somit wird der Lehrer die Geologie insoweit heranziehen, als sie zur Erklärung der Bodenformen erforderlich ist, aber auch nicht mehr. Da die Vegetation der Landschaft Farbe und Stimmung verleiht, so hat der Lehrer der Pflanzengeographie mehr Aufmerksamkeit zu schenken, als es bisher der Fall war. Die Vegetation bildet das Verbindungsglied zwischen der Landschaftsschilderung und der Erörterung der wirtschaftlichen Verhältnisse, deren gesamter Stand im Kulturbild zusammenzufassen ist. Ein solches ist aber nicht von jeder natürlichen Einheit zu geben, sondern soll die wirtschaftlichen Verhältnisse eines politischen Gebietes, eines Staates, vor Augen führen.

Das Kulturbild wird sich am besten nach folgender Disposition, welche auch zugleich in ihrer Reihenfolge die hier herrschende Kausalität offenbart, geben lassen: Klima, Ackerbau, Viehzucht, Waldkultur, Bergbau, Gewerbe und Industrie, Handel und Verkehr. Bevölkerung, besprochen nach absoluter und relativer Bevölkerungszahl, Religion, Nation, Bildung und Beschäftigung und endlich das Staatswesen. In diesem Kulturbild wird die Topographie von anderen Gesichtspunkten aus genommen, als sie beim Landschaftsbilde auftrat. Mit Zahlen wird der Lehrer recht haushälterisch umgehen müssen, denn sie sind das Veränderlichste, das Flüchtigste in dem ganzen Kulturbild und sollen wo möglich nur als Mittel zum Zweck dienen, als Beweismaterial. Ebenso muß sich der Lehrer an höheren Schulen hüten, zuviel historischen Stoff an die Topographie anzuknüpfen; nur wenn historische Momente, die dem Schüler aus dem Geschichtsunterricht bekannt sind, die Siedlungs- oder Wirtschaftskunde erläutern, sind sie auf-

zunehmen. Wertvoll ist dagegen die Erörterung volkskundlicher Momente, welche zur Zeichnung des Volkscharakters beitragen.

Der Lehrgang geht also in der Länderkunde von der Betrachtung der natürlichen Einheit in landschaftlicher und wirtschaftlicher Hinsicht zum Kulturbild des gesamten Staates und setzt die Übersicht des Ganzen nach den einzelnen Teilen und nicht umgekehrt. Die Wirtschaftsgeographie tritt in den Vordergrund, die mathematische und die physikalische Geographie dienen zur Erklärung des Klimas und der Morphologie der Erdoberfläche als Grundlagen des landschaftlichen und wirtschaftlichen Charakters der einzelnen Gebiete. Das Lehrverfahren hält an dem Grundsatze fest, durch Fragen die Schüler zum genauen und gründlichen Kartenlesen, zu eigener Denkarbeit anzuregen und sie zur Kenntnis der Wechselwirkungen zu bringen, die zwischen den einzelnen geographischen Faktoren bestehen. Für die Einprägung des durchgenommenen Stoffes ist es von Wichtigkeit, daß der erklärende Text von dem eigentlichen Lernstoff getrennt wird, damit der Schüler das Wesentliche von dem Unwesentlichen unterscheiden lerne und ihm dadurch die häusliche Arbeit erleichtert werde. Es ist wünschenswert, daß das Lernbuch, welches ja für den Schüler und nicht für den Lehrer bestimmt ist, doch zunächst den Schüler unterstütze. Für das Prüfen kommt in erster Linie in Betracht, „wieviel Material dem Schüler zur Verfügung steht, wie rasch und sicher er es gebrauchen, wie er geographisch denken und urteilen kann.“ Es wird also immer mehr nach dem „Warum“ als nach dem „Was“ gefragt werden; er soll die Erklärung landschaftlicher und wirtschaftlicher Eigenheiten geben, begründende Vergleiche anstellen, eine Reise auf der Karte machen und Ähnliches.

Diese neuen methodischen Anschauungen haben auch in den neueren Lehrplänen, bezw. in den neuen „Instruktionen für den Unterricht“ in Österreich und den „methodischen Anweisungen“, welche die neuen Lehrpläne in Preußen begleiten, Aufnahme gefunden. Während die alten Lehrpläne für Gymnasien und Realschulen in Österreich von einem Ausgehen von der Heimat im ersten Schuljahre noch nichts wissen, geben die neuen „Instruktionen“ die Weisung, sich bei der Erörterung der Grundbegriffe auf den Schulort zu beziehen, ebenso wie der preußische Lehrplan „die Anlehnung an die nächste Umgebung“ fordert und der Lehrplan für österreichische Mädchenlyzeen (1900) in der ersten Klasse die geographischen Grundbegriffe an der engeren Heimat zu erörtern vorschreibt; dagegen gehen die neuen preußischen Lehrpläne für Präparandenanstalten und Lehrerseminare (1901) noch immer wie die österreichischen vom Allgemeinen aus. Die Hervorhebung der Wirtschaftsgeographie ist am stärksten betont im Lehrplan der österreichischen Mädchenlyzeen. Dieser Lehrplan verlangt auch im zweiten Schuljahr die Behandlung des Heimatstaates, Österreich-Ungarns, wie der preußische den Deutschlands (physikalisch), während in Bayern in diesem Jahre neben Deutschland auch Österreich-Ungarn und die Schweiz genommen werden; der österreichische Gymnasial- und Realschullehrplan dagegen fordert neben der Weiterentwicklung der geographischen Grundbegriffe — wie alle Lehrpläne für das zweite Jahr — Asien, Afrika, Süd- und Westeuropa und kommt wie der Lehrplan der Lehrerbildungsanstalten erst im vierten, bezw. im dritten, in Preußen zweiten Schuljahr, also am Schlusse des eigentlichen geographischen Unterrichts, zum Heimatstaat. Denn mit dem vierten Schuljahr schließt an österreichischen Gymnasien und Realschulen der eigentliche geographische Unterricht wie in Bayern, während in Preußen, wo im vierten Schuljahr neben der politischen Geographie von Deutschland die außereuropäischen Gebiete behandelt wurden, im fünften Schuljahr die Wiederholung der physikalischen Geographie von Deutschland und die Behandlung der deutschen Kolonien erfolgt. Auf der Oberstufe ist die Geographie im Anschluß an die Geschichte zu nehmen; da es dafür keinen detaillierten Plan gibt, so kommt die Geographie gewöhnlich schlecht weg.

Literatur: 1. *Handbücher: Die Erdkunde.* Eine Darstellung ihrer Wissensgebiete, ihrer Hilfswissenschaften und der Methode ihres Unterrichts, hgg. v. M. Klar. Wien, Leipzig. — Bibliothek geographischer Handbücher, hgg. v. Ratzel. Stuttgart. — Wagner, Lehrbuch der Geographie. Hannover. — Sievers, Allgemeine Länderkunde. Leipzig. — Kirch-

hoff, Unser Wissen von der Erde. Wien. — Ratzel, Die Erde und das Leben. Leipzig. — Suess, Antlitz der Erde. Wien. — Ratzel, Politische Geographie. Leipzig. — Ule, Grundriß der allgemeinen Erdkunde. Leipzig. — Heiderich, Die Erde. Wien. — Lehmann, Länder- und Völkerkunde. Neudamm. — Bibliothek der Länderkunde, hgg. v. Kirchhoff u. Fitzner. Berlin. — Monographien zur Erdkunde. 2. *Atlanten*: Andree, Allgemeiner Handatlas 126 (137) Karten. Leipzig. — Berghaus, Physikalischer Atlas. Leipzig. 75 Karten. Glogau. — Debes, Neuer Handatlas. 61 (124) K. Leipzig. — Diercke-Gaebler, Schulatlas. Braunschweig. — Stielers Handatlas 95 (100) K. Gotha. — Sohr-Berghaus, Handatlas (100 K.) Glogau. — Kozenn-Haardt-Heiderich, Schulatlas. Wien. — Lüddecke, Deutscher Schulatlas. Leipzig. — Sydow, Methodischer Handatlas (34 K.) — Sydow-Wagner, Schulatlas. Gotha. — Richter, Schulatlas. Wien. — Trampler, Mittelschulatlas. 3. *Anschauungsmittel*: Lehmann, Geographische Charakterbilder (88×66). Text v. Weigeldt. Wien. — Hölzels Geographische Charakterbilder (59×79). Wien. — Geistbeck-Engleder, Geographische Typenbilder (84×110). — Gerasch-Pendl, Geographische Charakterbilder aus Österreich-Ungarn (65×84). Wien. — Kirchhoff-Supan, Charakterbilder zur Länderkunde (100×145). — Engleder, Bilderatlas zur Heimatkunde von Bayern. Text v. Gruber, (117×90). Leipzig. — Meinholds geographische Wandbilder aus dem Königreich Sachsen (66×91). Leipzig. — Schulze, Neue Bilder zur Vaterlandskunde (Sachsen) (65×87½). — Geographische Charakterbilder aus Schwaben (78×96). — Benteli-Stucki, Schweizerische geographische Bilderwerke (60×80). Leipzig. — Eschner, Deutschlands Kolonien (66×88, 110×80). Wien. — Wünsche, Deutsche Kolonialwandbilder (80×110). Leipzig. — Lehmann, Ethnographische Bilder (88×66). Wien. — Umlauft-Trentin, Wandbilder der Völker Österreich-Ungarns (69×85). Wien. — Vlach, Darstellung der wichtigsten geographischen Begriffe (85×57). Wien. — 4. *Lehrbücher*: Seydlitz-Öhlmann, Lehrbuch der Geographie. Ausgabe C. Breslau. — Scobel, Geographisches Handbuch zu Andrees Handatlas. Leipzig. — Becker-Mayer, Lernbuch der Erdkunde. Wien. — Kerp, Methodisches Lehrbuch einer begründend vergleichenden Erdkunde. Trier. — Tromnau-Schöne, Lehrbuch der Schulgeographie. Halle. — Pahde, Erdkunde f. höhere Lehranstalten. Glogau. — Heiderich, Österreichische Schulgeographie. Wien. — Langenbeck, Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten. Leipzig. — Rusch, Lehrbuch der Geographie für österr. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. — Rusch, Lehrbuch der Geographie für Mädchenlyzeen. Wien. — Richter, Lehrbuch der Geographie. Wien. — Pütz-Behr, Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung. Freiburg. — Nieberding-Richter, Schulgeographie. Paderborn. — Frank, Geographie und Statistik der österr.-ung. Monarchie. Wien. — Lang, Vaterlandskunde. Wien. — Klun-Trampler, Geographischer Leitfaden. Wien. — Herr-Weingartner, Geographie. Wien. — 5. *Methodiken*: Becker, Methodik des geographischen Unterrichts. Wien. — Gruber, Die Geographie als Bildungsfach. Leipzig. — Trunk, Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts. Leipzig. — Kerp, Methodik des erdkundlichen Unterrichts. Trier. — Kirchhoff, Didaktik und Methodik des Geographieunterrichts. München. — Lehmann, Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts. Halle. — Matzat, Methodik des geographischen Unterrichts. Berlin. — 6. *Zeitschriften*: Zeitschrift für Schulgeographie, hgg. v. Rusch, 12 Hefte. Wien. — Schulgeographische Blätter, hgg. v. Haack-Fischer-Heiderich. Gotha. — Geographische Zeitschrift, hgg. v. Hettner. Leipzig. — Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik, hgg. v. Umlauft. Wien. — Globus, begrd. v. Singer-Andree. Braunschweig. — Petermanns Mitteilungen, hgg. v. Supan. Gotha. — Geographenkalender, hgg. v. Haack. Gotha.

Wien. *Anton Becker.*

Geometrie, geometrische Formenlehre an höheren Schulen. *1. Aufgabe des Unterrichts.* Als Lehrziel des geometrischen Unterrichts bezeichnen wir die Kenntnis der einfachen räumlichen und ebenen Gebilde, sowie die Vertrautheit mit denen Lehrsätzen, welche zur Konstruktion oder Berechnung derselben führen; überdies einen solchen Grad von Fertigkeit im Linearzeichnen, welcher befähigt, mit einfachen Zeichenrequisiten exakte und gefällige Bilder der geometrischen Gebilde anfertigen zu können. Der geometrische Unterricht gilt demgemäß als Vorschule für den wissenschaftlichen Unterricht in der Mathematik, darstellenden Geometrie

und den Naturwissenschaften, als unentbehrliche und wirksamste Vorbereitung für das technische Studium überhaupt. Nach der formalen Seite hat dieser Unterricht die Aufgabe, das Raumvorstellungsvermögen zu entwickeln, die Geläufigkeit und Sicherheit in der Auffassung räumlicher oder ebener Formen zu fördern, nicht zuletzt auch den Sinn für das Formschöne zu wecken und dadurch die Bildung ästhetischer Gefühle anzubahnen; von diesem Standpunkte ist er als die Grundlage aller zeichnenden Künste anzusehen. Infolge seiner intensiven geistig bildenden Kraft, namentlich der Schärfung des Urteiles durch strenges und gesetzmäßiges Denken, der Übung des richtigen sprachlichen Ausdruckes, der Gewöhnung an Ordnung und Gründlichkeit hat dieser Gegenstand auch für die allgemeine Erziehung den höchsten Bildungswert.

2. *Die Formenlehre* bildet die erste Stufe des geometrischen Unterrichts; sie beschäftigt sich mit den Grundbegriffen der Geometrie, sowie mit jenen einfachen Gebilden (Formen), deren Merkmale entweder durch unmittelbare Anschauung erkennbar sind oder durch greifbare Proben leicht sich erhärten lassen. Als Grundprinzip dieses Unterrichts gilt, daß jede geometrische Entwicklung von einer Körperbetrachtung auszugehen, die Erkenntnis der Formen also in der direkten Anschauung zu wurzeln habe. Mit der bloßen Entstehung geometrischer Vorstellungen ist jedoch die Aufgabe dieses Unterrichts nicht erschöpft; die durch Anschauung gewonnenen Begriffe müssen auch durchgearbeitet und vertieft, insbesondere mit anderen bereits feststehenden Begriffen in Verbindung gebracht und auf diese Weise zum bleibenden Eigentum des Schülers gemacht werden; die rationellste Methode hiefür besteht in der Nachbildung, bezw. im Nachzeichnen der Formen. Das Hauptmerkmal der Unterrichtsmethode in der Formenlehre ruht daher in der Verbindung der Anschauungs- und Zeichenmethode; bei der Behandlung jeder einzelnen Form sind demgemäß folgende Stufen einzuhalten: die Anschauung am Modelle, die Beschreibung und Erklärung am Modelle, das Nachzeichnen der gelernten Form, die Beschreibung und Erklärung nach der Zeichnung.

Der Unterricht beginnt mit der Vorführung der elementarsten Körperformen (des Würfels, Zylinders, der Kugel etc.) und erklärt an denselben den Begriff und die Einteilung der Raumgrößen, zeigt die verschiedenen Arten der Flächen und Linien, sowie die Lagen der Geraden und Ebenen, entwickelt den Begriff des Winkels und der Winkelarten, betrachtet die wichtigsten planimetrischen Figuren und vergleicht sie nach ihrer Kongruenz, Symmetrie und



Allegorische Darstellung der Geometrie. Holzschnitt von einem Elsässer Meister 1505.

Ähnlichkeit. Die Formenlehre der Stereometrie geht von der Anschauung schneidender, paralleler und sich kreuzender Geraden am Würfel aus und erklärt daselbst die verschiedenen Lagenverhältnisse zwischen Geraden und Ebenen; sie schreitet zur Anschauung des Raumwinkels und der Körperecke und schließt mit der Beschreibung hervorragender Körperformen. — Am Schlusse dieses Unterrichts ist der Schüler so weit vorgebildet, daß er die geometrischen Grundformen an gegebenen Modellen oder an den Körpern seiner Umgebung wahrnimmt

und nach der Anschauung in sprachrichtigen Sätzen beschreibt; sein Auge ist durch die stetige Anleitung zum Sehen derart geübt, daß es im stande ist, gegebene Strecken oder Winkel in bezug auf ihre Größe abzuschätzen, gegebene Gerade und Ebenen auf ihre genaue horizontale oder vertikale Lage zu prüfen, den kleinsten Fehler in der Zeichnung eines rechten Winkels, eines Quadrats etc. wahrzunehmen. Der Schüler hat sich überdies auch eine manuelle Fertigkeit in der Handhabung des Lineals, Zirkels und Transporteurs erworben, welche ihn in den Stand setzt, parallele oder senkrechte Gerade, den Abstand paralleler Geraden, die Höhen eines Dreieckes oder Parallelogramms u. dgl. durch Anwendung der Zeichendreiecke zu bestimmen.

3. Geometrische Konstruktion; Kongruenz. Die Anschauung der Formen und die Darstellung derselben durch Zeichnung bildet auch auf der nächst höheren Stufe das Hauptmerkmal des Unterrichts; die Anwendung dieser beiden Methoden geschieht jedoch nach anderen Gesichtspunkten. Die geometrische Grundform wird nicht mehr als etwas Fertiges hingestellt und nach dem Gesamteindrucke beurteilt, sondern zerlegt und aus ihren Bestandteilen wieder zusammengesetzt, d. h. aus gegebenen Bestimmungsstücken konstruiert. Planimetrische Konstruktionsaufgaben haben einen hohen Erziehungs- und Bildungswert, denn die anregende Tätigkeit des Zusammensetzens der Figuren aus gegebenen Stücken zwingt den jugendlichen Geist zu aufmerksamer Betrachtung der Form und zu selbständiger Anwendung des bereits Gelernten; sie führt überdies auch zur Erkenntnis neuer Lehrsätze und Wahrheiten. In letzterer Hinsicht können die Sätze über die Kongruenz der Dreiecke als die vornehmste Frucht des geometrischen Konstruierens bezeichnet werden. Der Schüler überzeugt sich bald, daß aus gewissen Bestimmungsstücken sich Dreiecke nur auf einerlei Art bilden lassen, und leitet daraus die bekannten Kongruenzsätze mit Leichtigkeit ab. Das Konstruieren der Figuren und die Entwicklung geometrischer Eigenschaften mit Hilfe der Kongruenz sind fortan die beiden charakteristischen Merkmale des Unterrichts; der Schüler beurteilt die Formen nicht mehr nach dem Gesamteindrucke, sondern auf Grund richtiger Schlußfolgerungen, der Beweisführung.

4. Flächenverwandlung und -berechnung. Die aus der Formenlehre bekannten Figuren werden auf der dritten Unterrichtsstufe in Ansehung ihrer Flächen untersucht. Den Ausgangspunkt des Unterrichts bildet der Begriff flächengleicher Figuren. Anschauliche Beispiele bieten zunächst kongruente Dreiecke, ferner solche Figuren, welche aus kongruenten Teilen sich zusammensetzen; Modelle, welche die Flächengleichheit zweier Figuren durch Deckung ihrer einzelnen Teile veranschaulichen, erhöhen das Verständnis und bereiten dem Schüler Freude. Als Grundlage für alle dieser Stufe angemessenen Verwandlungsaufgaben gelten die beiden Sätze über die Flächengleichheit der Parallelogramme und Dreiecke mit gleichen Grundlinien und Höhen.

Die Aufgaben der Flächenberechnung beginnen mit dem Rechtecke und Quadrate, weil sich hier die „Formel" in anschaulicher Weise durch direktes Auftragen der Maßeinheit ableiten läßt; auf dieser Grundlage und durch Anwendung entsprechender Flächenvergleichungen ergeben sich in weiterer Folge die Formeln für das Parallelogramm und Dreieck, den Rhombus und das Trapez, das regelmäßige Polygon und den Kreis. Die ersten Aufgaben der Flächenberechnung werden mit leichten Zahlen vorgenommen und so gestellt, daß sie durch direkte Anwendung der gelernten Formel sich lösen lassen; erst durch das allmähliche Eintreten von Umkehrungen wird Gelegenheit zur Vorführung von zusammengesetzten Aufgaben gewonnen. Als sehr anregend gelten hiebei jene Aufgaben, in welchen die zur Berechnung notwendigen Stücke mit Hilfe des Pythagoräischen Lehrsatzes gefunden werden müssen. Auch die Verknüpfung der rein geometrischen Flächenbestimmung mit Berechnungen der Preise etc., mit Umrechnungen des metrischen Maßes in das Schritt- und Zeitmaß (1000 Schritte = 750 *m* = 10 Minuten Gehzeit; 4 Schritte = 3 *m*; 100 Schritte = 1 Minute Gehzeit; Geschwindigkeit pro Minute = 75 *m* = 100 Schritt) dienen zur Belebung des Unterrichts und führen zu praktisch bedeutsamen Aufgaben.

5. *Ähnlichkeit.* Als Grundlage der Ähnlichkeitslehre gelten die beiden abstrakten Begriffe des Verhältnisses zweier Strecken und der proportionalen Strecken; auf die Veranschaulichung derselben muß der Unterricht den höchsten Wert legen. Die beste Methode hiefür besteht in der konstruktiven Darstellung leichter Beispiele, indem man etwa mit Hilfe einer gewählten Einheit Strecken vom Verhältnisse 2 : 3, mit Hilfe zweier Einheiten und unter Zugrundelegung desselben Verhältnisses proportionale Streckenpaare zeichnet. Die Entstehung proportionaler Strecken läßt sich auch am Zweistrahle erklären; ein anschauliches Beispiel proportionaler Strecken geben ferner die Seiten flächengleicher Rechtecke. — Der im weiteren Verlaufe des Unterrichts auftretende abstrakte Begriff des geometrischen Mittels findet seine Veranschaulichung zunächst an arithmetischen Beispielen, sodann in der Betrachtung der Seiten eines Rechteckes und des flächengleichen Quadrates.

Auf dieser Grundlage behandelt der Unterricht vorzugsweise konstruktive Aufgaben über die Teilung der Strecke nach gegebenem Verhältnisse, über das Zeichnen ähnlicher Dreiecke und Polygone, über die Anwendung des Proportionalwinkels und die Verwandlung der Figuren in flächengleiche Quadrate.

6. *Kegelschnitte.* Wegen ihrer hohen Bedeutung für die Mathematik und die Naturwissenschaften dürfen die Kegelschnitte selbst auf der Unterstufe nicht übergangen werden; es empfiehlt sich jedoch, den Lehrstoff auf dasjenige einzuschränken, was zum korrekten Zeichnen dieser Linien notwendig erscheint. Den Ausgangspunkt bilde die Konstruktion der Kurve auf Grund ihrer Brennpunktseigenschaften und die Bestimmung der Tangente in einem gegebenen Kurvenpunkte, damit der Schüler in den Stand gesetzt werde, über den Lauf der Linie an jeder Stelle Rechenschaft zu geben. Neben der punktweisen Erzeugung sind auch jene praktisch brauchbaren Konstruktionsarten der Kegelschnitte anzuführen, bei welchen die Kurve tangentenweise dargestellt (in ein Parallelogramm eingeschrieben) wird. — So eng begrenzt dieser Lehrstoff erscheint, so gestattet er dennoch einige interessante Umkehrungsaufgaben, die nicht übergangen werden dürfen (z. B. die Konstruktion der Ellipse aus den Brennpunkten und einem Kurvenpunkte, bezw. einer Tangente); die Darstellung der Parabel als Wasserstrahl oder Wurflinie etc.). Der darstellenden und analytischen Geometrie bleibt die wissenschaftliche Behandlung der Kegelschnitte vorbehalten. Die erstere entwickelt die Theorie der Kegelschnitte auf synthetischem Wege durch räumliche Konstruktion; die letztere bedient sich zu diesem Zwecke der Methode des algebraischen Rechnens. Beide Methoden bringen die innere Verwandtschaft und den Zusammenhang dieser Linien klar zum Ausdruck.

7. *Stereometrie.* Sofern der Bildungs- und Erziehungszweck des geometrischen Unterrichts in der denkenden Betrachtung der räumlichen Formen, in der wissenschaftlichen Erkenntnis der Raumgesetze, in der Sicherheit und Leichtigkeit des Raumvorstellens beruht, wird derselbe durch ein methodisch geleitetes Studium der Stereometrie am wirksamsten gefördert; denn hier wird tatsächlich das bisher auf die Gebilde einer Ebene beschränkte Anschauungsgebiet auf den ganzen Raum ausgedehnt. Das Streben des Unterrichts muß sich hier in erster Linie dahin richten, die Vorstellungen der elementaren Raumgebilde, soweit sie durch den vorausgegangenen Anschauungskurs in der Formenlehre sich entwickelt haben, zu beleben und zu vertiefen; die zweckmäßigste Methode hiefür ist die genetische, welche dem Schüler das allmähliche Werden der Raumform vor Augen führt und das Gebilde aus seinen Elementen nach dem Prinzipe der Bewegung entstehen läßt. Auf diesem Wege wird vor allem die Vorstellung der Ebene, dieser für den ersten stereometrischen Unterricht bedeutsamsten Fläche, durch Vorführung der verschiedenen Erzeugungsarten zu kräftigen sein. Der genetische Unterrichtsvorgang trägt hier nicht bloß zur Ausbildung des Vorstellens, sondern auch zur wissenschaftlichen Erkenntnis des Gebildes wesentlich bei. Auf dem Wege der Anschauung allein wird z. B. der Schüler für die horizontale Ebenenlage keine andere Definition finden als jene, welche auf den Vergleich mit dem ruhenden Wasserspiegel sich stützt; sobald er jedoch daran geht, die horizontale Ebene

mit Hilfe eines Geradenpaares zu erzeugen, wird ihm sofort klar, daß er die beiden Geraden nicht anders als horizontal annehmen dürfe, daß somit eine Ebene dann horizontal ist, wenn sich in ihr nach zwei verschiedenen Richtungen horizontale Gerade ziehen lassen. Mit der Gewinnung klarer Vorstellungen der Ebene und ihrer Lagen hat der Unterricht schon viel erreicht und kann zur Erklärung der Lagenverhältnisse zwischen Punkten, Geraden und Ebenen schreiten. Dieser Unterrichtsstufe ist die größte Sorgfalt zu widmen, denn sie gilt als die wissenschaftliche Begründung der Raumlehre und als Basis für den Unterricht in der darstellenden Geometrie. Das erziehende Moment dieses Unterrichts hat seine Ursache hauptsächlich in der allgemeinen Erhöhung der geometrischen Vorstellungen, in der Vielseitigkeit, zu welcher sich die Begriffe bei dem Übergange von der Ebene in den Raum erheben. Wie beschränkt war z. B. bisher der Wirkungskreis des Begriffes der Normalstellung! nur auf zwei Gerade einer Ebene konnte er angewendet werden. Jetzt unterscheiden wir neben der Normalstellung beliebiger Raumgeraden auch die Normalstellung der Geraden und Ebene, zweier Ebenen, dreier Ebenen, dreier Raumgeraden etc. Einen ähnlichen Aufschwung zeigen auch andere Begriffe, z. B. der Parallelismus etc. Durch diese Vielseitigkeit gewinnen diese Begriffe eine erhöhte Bedeutung für das Seelenleben, sie wirken auf das matte und wirre Raumvorstellen kräftigend und ordnend ein, erheben dadurch die Raumanschauung zu höherer Klarheit. Die Entwicklung dieser Begriffe und Lehrsätze hat überdies auch in formaler Hinsicht Bedeutung, da sie in ihrer Einfachheit und strengen Folgerichtigkeit eine gute Schule logischen Denkens und des Erfassens der Dinge ist. Der Umstand, daß die Erklärungen ausnahmslos an passenden Modellen erfolgen, daß also die Aufmerksamkeit des Schülers weder durch Nachzeichnen oder Schreiben abgelenkt, sondern ausschließlich durch den räumlichen Vorgang in Anspruch genommen wird, erhöht die erziehende Bedeutung dieses Unterrichts. Die Betrachtung der Polyeder beschränkt sich auf die Beschreibung der einfachen Körperformen, sowie auf die Bestimmung ihrer Oberflächen und Kubikinhalte. Der Anfang der Volumsbestimmung wird mit jenen Körpern gemacht, bei welchen sich die „Formel“ durch direktes Auftragen der Maßeinheit oder durch leichte Anwendung des Cavalierschen Prinzipes finden läßt. Mit der Berechnung der Rauminhalte werden Aufgaben über Gewichtsbestimmungen verbunden.

8. Stereometrisches Zeichnen. Bei der Entwicklung stereometrischer Sätze und bei der Beschreibung der Körper bedient man sich gerne parallelperspektivischer Abbildungen. Diese beiläufigen, meist nach dem Gefühle entworfenen Darstellungen haben den Vorzug der Anschaulichkeit, jedoch den Nachteil, daß sie die einzelnen Strecken oder Winkel nur selten in wahrer Größe zeigen. Für die Zwecke genauer Messung sind solche Bilder ungeeignet und müssen durch projektivische Darstellungen ersetzt werden. Das projektivische Zeichnen hat den Zweck, von den Raumformen solche Bilder zu entwerfen, aus welchen man entweder unmittelbar oder durch einfache Konstruktion sämtliche geometrischen Eigenschaften des Raumgebildes genau und sicher entnehmen kann. Das projektivische Bild soll die Raumform vollständig ersetzen; es soll befähigen, die Raumform wieder herzustellen. Das Lehrziel des projektivischen Zeichnens beschränkt sich auf dieser Stufe auf die Darstellung jener einfacher Körper, welche im stereometrischen Rechnen zur Behandlung kommen, sowie auf die verständnisvolle Benützung projektivischer Bilder bei der Lösung von Rechenaufgaben, endlich auf die Bestimmung der Oberflächen dieser Körper durch Netzentwicklung.

Literatur. Bezüglich der Lehrbücher für den geometrischen Unterricht an Mittelschulen ist in der „Zeitschrift für das Realschulwesen“ (Wien) nachzuschlagen, wo Werke dieser Art angezeigt und ausführlich besprochen werden. Desgleichen in der periodischen Zeitschrift: „Österreichische Mittelschule“ und in J. C. V. Hoffmanns „Zeitschrift für den math. und naturwiss. Unterricht.“ — Über Methodik im allgemeinen, des geom. Unterrichts im besonderen sind nachzulesen: Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, herausgeg. von Dr. A. Baumeister (Behandelt ausführlich die Methode der einzelnen Unterrichtsfächer.)

— Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, herausgeg. von W. Rein in Jena. Langensalza. — Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. — ABC der Anschauung. — Diesterweg, Leitfaden für den ersten Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre. — Ziller, Vorlesungen über allgem. Pädagogik. — Ziller-Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik. — Ballauf, Über die genetische Unterrichtsmethode. — Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, herausgeg. von Dr. O. Frick und Dr. G. Richter. — Schotten Hans, Dr., Inhalt und Methode des planimetrischen Unterrichts. — Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich etc. etc. — Geschichte des geom. Unterrichts: Paulsen Fr., Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Leipzig. — Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Gotha. — Kraus Konrad, Methodik des Unterrichts in der Geometrie und im geometr. Zeichnen. Wien. — Aufgabensammlungen: Lieber, Aufgaben aus der Stereometrie. Berlin. — Lieber u. Lühmann, Geometrische Konstruktionsaufgaben. Berlin. — Hoffmann A., Sammlung planimetr. Aufgaben. Paderborn. — Heilermann, Sammlung geometr. Aufgaben. Koblenz. — Reidt, Planimetr. Aufgaben. Breslau. — Hočevar Dr., Geometr. Übungsaufgaben. Wien. — Schwering, Hundert Aufgaben aus der niederen Geometrie. Freiburg. — Borth, Die geom. Konstruktionsaufgaben, methodisch geordnet. Leipzig. — Brockmann, Planim. Konstruktionsaufgaben und Materialien zu Dreieckkonstruktionen. Leipzig. — Mittenzwey, Aufgaben für das geom. Rechnen. Leipzig. — Emmerig, Geometr. Kopfrechenaufgaben, mit Lösungen. — Bauerreiß, Ferienaufgaben aus der Planimetrie. Würzburg. — Mikoletzky, Konstruktion algebraischer Ausdrücke. Prag. — Müller, Lehrbuch der planim. Konstruktionsaufgaben (nach System Kleyer). Stuttgart. — Geometrisches Zeichnen: Müller G., Zeichnende Geometrie. Eßlingen. — Müller G., Übungsstoff für das geometr. Zeichnen. Eßlingen. — Delabar G., Das geometr. Linearzeichnen. Freiburg. — Erler Dr., Die Elemente der Kegelschnitte in synthetischer Behandlung. Leipzig.

Olmütz. *Fr. Bergmann.*

Geometrie (Raumlehre) und geometrisches Zeichnen (Linearzeichnen) in der Bürgerschule und der Lehrerbildungsanstalt. Aufgabe. Der Zweck des geometrischen Unterrichts ist schon durch seine Zugehörigkeit zum mathematischen (s. Art. Rechenunterricht) vorgezeichnet; seine geistbildende Kraft liegt in der Entwicklung und Ausarbeitung scharf begrenzter Begriffe und begrifflicher Wahrheiten. Die Geometrie fordert aber für die Auffassung ihrer Lehren ein entwickeltes Anschauungsvermögen und dieses ist von hervorragender praktischer Bedeutung. Herbart betont dies in seinem ABC der Anschauungen: „Bei der Naturgeschichte, bei der Lage der Orte in der Geographie, bei allen Arten von Imaginationen (denn auch diese hängen vom Schauen ab), deren ein Künstler und Handwerker bedarf, um sich die verschiedenen Bestandteile eines Gerätes, einer Maschine, eines Gebäudes u. dgl. zu vergegenwärtigen, kann die Hilfe der Mathematik, und zwar speziell der Geometrie nicht entbehrt werden." Die erziehliche Bedeutung liegt in der Förderung der freien Selbsttätigkeit der Jugend, die sich vor allem bei der zeichnerischen Darstellung geltend macht. Der Unterricht vermittelt dabei gewisse Fertigkeiten, die für das Leben wichtig sind, doch liegt der unterrichtliche Wert des Zeichnens hauptsächlich darin, daß die gewonnenen Anschauungen erst dadurch Vertiefung und Verknüpfung erhalten.

Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes. Die Geometrie der Bürgerschule läßt sich weder als eine Planimetrie noch als eine Stereometrie im üblichen Sinne betrachten. Diese bilden nämlich für sich einen Zusammenhang von Ergebnissen, während die Geometrie der Bürgerschule ein fließender Entwicklungsgang von den einfachsten Anschauungen der Raumgrößen und der Bildung der einfachsten Begriffe von denselben bis zu deren Anwendung im Leben ist. Auf eine erschöpfende Behandlung des Stoffes müssen wir verzichten und deshalb berücksichtigen wir nur die Hauptformen und Hauptgesetze der Raumgebilde, um dem Schüler eine klare Erkenntnis und Einsicht in jene geometrische Lehren zu geben, die zur rechnerischen oder konstruktiven Lösung einfacher geometrischer Aufgaben notwendig sind.

Auf der Mittelstufe der Volksschule (s. Art. Geom. Formenlehre) haben die Schüler auf dem Wege der Anschauung

einen Vorrat von geometrischen Vorstellungen gewonnen, so daß wir an diese grundlegende Formenlehre anknüpfen können. Dabei waren nach W. Harnisch (1821) die bekannten geometrischen Körper der Ausgangs- und zugleich der Mittelpunkt der Stoffolge. Eine solche Anordnung ist nun nicht mehr berechtigt, da wir jetzt eine eingehendere Behandlung der Linien- und Flächengebilde vornehmen wollen. Aber auch die neuere Richtung von P. Martin und O. Schmidt (1896), den geometrischen Stoff nach Formengemeinschaften zu ordnen, ähnlich wie den naturgeschichtlichen nach Lebensgemeinschaften, wird dazu nicht geeignet sein. Sowie mit dem Rechnen und Zeichnen soll die Geometrie auch mit den übrigen sachunterrichtlichen Fächern in möglichst innige Verbindung treten und gewisse typische Formen der Heimat in den Mittelpunkt stellen. Beide Grundsätze, das Konzentrationsprinzip und das heimatkundliche, sind richtig, aber sie können nicht den Gang des Unterrichts bestimmen. Die Dinge, die im Haus, Hof, Wald und anderem, wenigstens vom geometrischen Standpunkt aus, zufällig nebeneinander stehen, sind nicht im stande, den Lehrstoff als eine geschlossene Einheit zu vermitteln. Wie man beim Unterricht in der Naturlehre eine wichtige Naturerscheinung oder eine wichtige Anwendung der Naturgesetze als Zielpunkt der Unterrichtskreise setzt, so bildet im geometrischen Unterricht eine wichtige Aufgabe aus dem praktischen Leben den Ausgangspunkt jeder Lehreinheit. Dadurch sind auch alle jene Begriffe und Lehrsätze bestimmt, die ihre Lösung bedingen. So bleibt die Aufgabe der Mittelpunkt der Lehreinheit, aber auch der Zielpunkt derselben, da wir die gewonnene Einsicht wieder auf das Leben anwenden.

Das Lehrverfahren steht mit der Anordnung des Lehrstoffes im innigsten Zusammenhange. Wir hatten den Lehrstoff in kleinere methodische Einheiten nach geometrischen Aufgaben geteilt. Eine solche Aufgabe hat für den Schüler nur ein geringes Interesse. Um den Entdeckungseifer der Schüler zu fördern, stellen wir als Ziel eine sachlich-geometrische Aufgabe. Durch diese sollen die Schüler zum klaren Bewußtsein dessen gelangen, worauf sie ihr Augenmerk zu richten haben. Soll aber ihr Interesse dauernd geweckt werden, so darf die Aufgabe keine erfundene sein, sondern muß eine aus der Erfahrung des Schülers hervorgegangene sein. In der Vorbereitung werden die im Schüler vorhandenen Vorstellungen, soweit sie zur Aufgabe in Beziehung stehen, wachgerufen, zergliedert, berichtigt und ergänzt. Ist es gelungen, das Interesse auf das Formelle der räumlichen Gestalt überzuführen, so tritt auf der Stufe der Darbietung der eigentliche Lernprozeß ein. Während die wissenschaftliche Methode von den obersten Begriffen ausgeht, denen sie alle Erkenntnis unterordnet, führt die elementare Methode von den Elementen der Erkenntnis, also von Anschauungen zu jenen Begriffen. Der hohe Wert der Anschauung wird jetzt allgemein anerkannt und sowohl bei der Betrachtung und Vergleichung ebener und räumlicher Figuren wie bei deren Darstellung und Berechnung werden Flach- und Körpermodelle benützt. Dann tritt, namentlich im planimetrischen Unterricht, die Lehrfigur an der Wandtafel in ihr Recht. Das bloße Anschauen der geometrischen Gebilde reicht aber nicht hin; die Schüler müssen aktiv werden, sie müssen angeleitet werden, die geometrischen Wahrheiten selbst zu finden oder mindestens selbst als wahr zu erkennen. Der Lehrer veranlaßt sie daher, sich über das, was sie angeschaut und gemessen haben, klar und bestimmt auszusprechen. Einen Nachteil hat diese fragend-entwickelnde Methode. Sie führt langsam zum Ziele. Wenn wir die Schüler anleiten, die Wahrheit zu suchen, muß notwendigerweise mehr Zeit verstreichen, als wenn wir ihnen die Wahrheit geben. Mit Recht sagt C. Kehr: „Wer also den entwickelnden Unterricht als zu zeitraubend beiseite stellen will, mag es tun; aber man mag sich dann auch nicht täuschen, daß es dann besser wäre, überhaupt die Schule zu schließen, denn wenn der Geist durch Kenntnisse nicht gebildet wird, dann sind Kenntnisse nichts nütze.“ Auf der Stufe der Vertiefung müssen dem Schüler andere ähnliche Aufgaben vorgelegt werden, damit er aus ihnen das Gleichartige herausheben kann. Je mehr konkrete Fälle in die Abstraktion einbezogen werden können, desto besser. Da zeigt sich das geometrische Zeichnen als ein vorzügliches Mittel, um die im Unterricht

gewonnene Einsicht zu prüfen, zu befestigen und zu vertiefen. Möglichst früh muß der Schüler Lineal und Zirkel handhaben lernen und in die genaue und saubere Darstellung geometrischer Formen eingeweiht werden. Je vollkommener die Zeichnung, desto intensiver die durch sie vermittelte Anschauung. Der Schüler erhält dadurch eine Reihe der sich verändernden Figuren und erkennt, was veränderlich und was konstant an ihnen ist. Es ist für ihn gleichsam ein geistiger Verdauungsprozeß, der auf der Stufe der Zusammenfassung zur Feststellung der Eigenschaften eines geometrischen Gebildes, zum Lehrsatz führt. Das erworbene Wissen soll nicht als totes Kapital angelegt, sondern muß zum lebendigen Können erhoben werden. Dies führt uns zur Stufe der Anwendung. Der Schüler erhält Konstruktionsaufgaben, die er selbsttätig und selbständig durchzuführen hat. Es bietet also dem Schüler keinen Nutzen, wenn er bloß die vom Lehrer vorgemachten Konstruktionen nachmacht. Wünschenswert ist auch die Zusammenstellung der Grundformen zu geometrischen Ornamenten, denn diese veranschaulichen häufig die Eigenschaften der Grundformen stärker, als es eine Einzelform vermag. An die Rechenaufgaben, die sich auf die Ausmessung von Flächen und Körpern beziehen, schließen sich Meßaufträge, d. h. Aufgaben, angegebene Raumgebilde in der häuslichen und örtlichen Umgebung des Kindes durch Messen zu bestimmen. Sie bilden auch ein ausgezeichnetes Mittel, den Unterricht zu beleben und den mathematischen Blick des Schülers zu schärfen.

Lehr- und Hilfsmittel. Wie alle Veranschaulichungsmittel müssen sie hinreichend groß, einfach und dauerhaft sein. Viele wird sich der Lehrer selbst herstellen können, manche bieten sich ungesucht dar. Für die Planimetrie verwendet man gewöhnlich Flachmodelle aus Pappe, Holz oder Metall. Sie haben aber den Nachteil, daß sie die Raumgebilde als starre, tote Formen, nicht aber als werdende, veränderliche, ineinander übergehende vorführen. Nun verlangt die genetische Entwicklung, daß der Schüler den Gegenstand entstehen sieht. Versinnlichen wir z. B. die Entstehung der Winkel mittels des Zirkels oder zweier Stäbe, so gewinnen die Schüler nicht bloß die Entwicklung der Winkel nach ihrer Größe, sie bemerken auch, daß der Endpunkt einen Kreisbogen beschreibt, der in Beziehung zum Winkel stehen muß. Ähnliche gute Dienste leisten Drehen, Umwenden, Umklappen einzelner Teile. E. Wienecke (1904) stellte solche bewegliche Modelle (Dreieck, Quadrat, Rechteck, Kreis) her, die eine Veränderung der Form und ein Aufeinanderlegen einzelner Teile gestatten. Auch in der Stereometrie genügen die starren Körpermodelle aus Holz, Blech, Pappe oder Draht nicht, man muß die Körper vor den Augen der Schüler durch Bewegung von Vielecken und Kreisscheiben entstehen lassen (vgl. K. Kraus, Methodik des Unterrichts in der Geometrie, Wien 1906). Fremde Modelle wirken wenig, die Schüler müssen sie selber verfertigen; dadurch wird auch der Drang der Schüler nach Selbsttätigkeit befriedigt.

Behandlung einzelner Stoffgruppen. Planimetrie. Die Worte des größten Mathematikers des vorigen Jahrhunderts, K. Fr. Gauß (1830): „Wir müssen in Demut zugeben, daß, wenn die Zahl bloß unseres Geistes Produkt ist, der Raum auch außer unserem Geiste eine Realität hat, der wir a priori ihre Gesetze nicht vollständig vorschreiben können," geben der Geometrie ihre richtige Stellung als einer Erfahrungswissenschaft, deren Begriffe sich aus der Anschauung im Laufe der Jahrtausende entwickelt haben. Daraus folgt für uns, daß wir uns vor einer Erörterung der Grundbegriffe zu hüten haben. Der Anfänger hat dafür absolut kein Verständnis. Die Begriffe Gerade und Ebene sind durch die Erfahrung gegeben, die anderen werden durch Anschauung an zahlreichen Beispielen gewonnen. Eine besondere Stellung nimmt der Beweis ein. Es genügt nicht, wie häufig gedacht wird, die geometrischen Grundwahrheiten in anschaulicher Weise auffassen zu lassen, der Schüler bedarf auch dringend der Kontrolle der inneren Anschauung. Einfache und anschauliche Beweise sind also auf dieser Unterrichtsstufe nicht zu vernachlässigen. Ein Hauptmittel dabei ist die Bewegung, die zugleich die natürlichste Vorbereitung zur Darstellung der geometrischen Gebilde ist. Man veranlasse dabei die Schüler, die Bewegungen mit Hilfe aus Papier geschnittener Figuren wirklich auszuführen. Um z. B. den Kongruenzbegriff zu vermitteln,

läßt man alle Schüler das Dreieck nach bestimmten Maßzahlen zeichnen, dann sorgfältig ausschneiden und mit dem Namen des Schülers versehen. Bringen wir sie dann zur Deckung, so zeigt der Stoß, daß es nur eine Dreiecksform gibt, welche die angegebenen Maße enthält. Zum Nachweis vieler wichtiger Sätze und als reiches Übungsmaterial für Konstruktionsaufgaben dienen die Sätze über Symmetrie. Der Begriff Proportionalität ist einer von jenen, in welche der Schüler nur mühsam eindringt. Am passendsten führt die Abänderung des Maßstabes dazu, wie denn das Maßstabzeichnen auch zur bequemsten Definition ähnlicher Figuren führt. Die Flächenmessung, historisch das entwickelnde Element der Geometrie, führt zum Feldmessen und zum Situationszeichnen.

Stereometrie. Durch anschauliche Entwicklungen am Würfel und später am Prisma ergeben sich die stereometrischen Hauptsätze über Gerade und Ebenen im Raume. Nicht losgelöst von den Körpern werden diese Beziehungen vorgeführt, sie werden an den Körpern aufgesucht und dem Geiste übermittelt. Fruchtbare Elemente für den Unterricht enthält die Erzeugung der Körper durch Bewegung. Besondere Schwierigkeit bietet die stereometrische Betrachtungsweise der in der Ebene ausgeführten Zeichnung. Man überwindet sie, wenn man den Schülern eine Anleitung zum korrekten Zeichnen der Körper in der Parallelprojektion gibt, was ohne umständliche Erörterungen auf physikalischem Wege geschehen kann, indem man Sonnenlicht auf das vor einem weißen Schirme aufgestellte Drahtmodell fallen läßt. Dann erst geht man zur orthogonalen Projektion über und führt den Schüler in das Verständnis technischer Zeichnungen ein, so daß er lernt, wie ein räumlicher Gegenstand gemessen wird und wie man Zeichnungen anfertigt, aus denen die wahren Größenverhältnisse zu entnehmen sind. Die Benützung von Vorlagen, Wandtafeln oder Vorzeichnungen des Lehrers an der Wandtafel sind ausgeschlossen. Das Aufzeichnen nach Modellen geschieht nach Skizzen, die der Schüler aus freier Hand anfertigt und mit allen Maßzahlen versieht.

Lehrerbildungsanstalt. Der Unterricht hat hier eine doppelte Aufgabe zu erfüllen (vgl. Art. Rechenunterricht). Er soll die Zöglinge in das Verständnis der wichtigsten geometrischen Sätze und deren Anwendung zur Lösung von Aufgaben einführen und sie zugleich für den Unterricht in der Volksschule vorbereiten. Beide Ziele sind nur bei Anwendung des genetisch-induktiven Lehrverfahrens zu erreichen. Für die Auswahl des Lehrstoffes sind einerseits jene Teile der Geometrie zu berücksichtigen, welchen ein anerkannt höherer Bildungswert zukommt; anderseits ist auf die Bedürfnisse des Lebens und darauf Bedacht zu nehmen, daß der Zögling in den Stand gesetzt wird, durch selbständiges Studieren sich weiter zu bilden. Deshalb gehören neben Planimetrie und Stereometrie die ebene Trigonometrie und die Projektionslehre in den Lehrplan der Seminare. Bei der Behandlung der Methodik sind unter steter Heranziehung von Beispielen die verschiedenen Stufen der Volksschule zu berücksichtigen. Zugleich lernen die Zöglinge die verschiedenen Anschauungsmittel und deren vielseitige Anwendung im Unterricht kennen.

Literatur: (Vgl. Art. Geom. Formenlehre.) Hug J., Die Mathematik der Volksschule, 2. Teil. Zürich 1856. — Kaselitz F., Umfang, Ziel und Methode der Raumlehre. Berlin 1873. — Hein A., Lehrgang für den Unterricht in der geometrischen Formenlehre in Volks- und Bürgerschulen. Wien 1879. — Hesky K., Anleitung zum Zeichnen einfacher Objekte des Bau- und Maschinenfaches. Wien 1881 (3. Aufl., 1898). — Kajetan J., Grundzüge der Projektionslehre und Perspektive. Wien 1883. — Hausmann K., Beiträge zum Unterricht in der Raumlehre in F. Mann. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1884 und 1885. — Gottlob S. und Grögler K., Einführung in das technische Zeichnen nach Modellen. Wien 1886 (3. Aufl., 1899). — Hocke K., Einführung in das Linearzeichnen. Pilsen 1887 (2. Aufl., 1897). — Fleckinger S., Methodik des Unterrichts in der Geometrie und im geometrischen Zeichnen. Wien 1888. — Wiese B., Raumlehre in Sprockhoffs Vorbereitungen und Entwürfe. Breslau 1888. — Hocke K., Projektionslehre auf Grundlage von Modellaufnahmen. Pilsen 1890. — Ratoliska J., Schule des geometrischen Zeichnens. Chrudim 1890. — Graberg F., Werkrißlehre. Zürich 1892. — Kajetan J., Technisches Zeichnen, 1. und 2. Teil. Wien 1892. — Neumann R. und Fischer J., Periodische Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen. Tetschen, seit 1895. — Kraus K., Methodik des Unterrichts in der Geo-

metrie und im geometrischen Zeichnen. Wien 1895 (2. Aufl., 1906). — Martin P. und Schmidt O., Soll die Raumlehre im Anschluß an einheitliche Sachgebiete behandelt werden? Ein Begleitwort zur Raumlehre für Mittel- und Bürgerschulen. Dessau 1896. — Goldbach O. und Mayer A., Das geometrische Zeichnen in der Bürgerschule. Prag 1897. — Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen. Berlin 1902. — Wienecke E., Der geometrische Vorkursus in schulgemäßer Darstellung. Leipzig 1904. — Wilk E., Die Formengemeinschaften — ein Irrweg der Geometriemethodik. Dresden 1904. Für Lehrerbildungsanstalten: Pfaff E., Geometrischer Berechnungsunterricht. Freiburg 1867 (3. Aufl., 1874). — Flink J., Geometrischer Darstellungsunterricht. Freiburg 1867. — Schotten H., Zeitschrift für mathematischen u. naturwissenschaftlichen Unterricht, begründet 1869 von J. C. V. Hoffmann, Leipzig. — Schram J., Anfangsgründe der Geometrie. Wien 1871. — Organisationsstatut der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen in Österreich. Wien 1874 und 1886. — Močnik Fr. v., Lehrbuch der Geometrie. Wien 1878 (5. Aufl. bearb. von A. Behacker, 1899). — Bunkofer W., Elementar-Geometrie in Dialogen. Bühl 1885. — Hofmiller O., Grundzüge der orthogonalen Projektion. Bamberg 1889. — Wiese B., Lichtblau W. und Backhaus R., Raumlehre. Breslau 1903, 4. Aufl. — Genau A., Raumlehre, 5. Aufl.; Geometrie, 10. Aufl.; Die Logarithmen und die ebene Trigonometrie. Büren 1901. — Rosenberg K., Methodisch geordnete Sammlung von Aufgaben aus der Planimetrie und Stereometrie. Wien. 1896 (2. Aufl., 1900.) — Boldt A., Lehrbuch des Zeichenunterrichts. Wismar 1897. — Neuschäfer H., Lehrbuch der planimetrischen Konstruktionen. Halle 1898. — Kraus K., Grundriß der Geometrie und des geometrischen Zeichnens. Wien 1902 (2. Aufl., 1905); Grundriß der geometrischen Formenlehre. Wien 1903. — Muthesius K., Der Lehrplan für die kgl. preußischen Präparandenanstalten und Lehrerseminare. Gotha 1901.

Wien. *Konrad Kraus.*

Geometrische Formenlehre (Raumlehre) in der Volksschule. Amos Comenius war der erste, welcher von der Volksschule eine Einführung der Kinder in das Verständnis räumlicher Gebilde verlangte. Durch den Unterricht sollten die Sinne geübt, dann das Gedächtnis, hierauf der Verstand, zuletzt das Urteil geschärft werden. Auch die erziehliche Bedeutung des geometrischen Unterrichts, die Nötigung zur Aufmerksamkeit, die Weckung der Empfänglichkeit für das Schöne betonte er und hob die praktische Verwertung des Unterrichts hervor. Letztere veranlaßte auch die Einführung des geometrischen Unterrichts in die Volksschule in Gotha durch Herzog Ernst den Frommen (1648), in Brandenburg durch Rochow (1772), in Westfalen durch B. Overberg (1793), aber ein Unterrichtsfach nach unseren Begriffen und Anforderungen war die Geometrie nicht.

Das Bürgerrecht in der Volksschule erhielt sie erst von J. H. Pestalozzi durch seine pädagogische Trias: „Zahl, Form und Sprache". Das erste Heft seines „ABC der Anschauung oder Anschauungslehre der Maßverhältnisse" (1803) enthält eine elementare Formenlehre in Verbindung mit dem Zeichnen auf Grundlage der geraden Linie, des Winkels, Quadrats und Rechteckes. Sein Unterricht war für die Ausbildung der Anschauung ersprießlich, aber wertlos für das Leben. Auch seine Jünger und Schüler, J. Schmid, J. G. Graßmann u. a. traten für die Verschmelzung von Geometrie und Zeichnen ein, kamen aber in der Methode nicht viel weiter. Angeregt durch K. v. Raumers ABC-Buch der Kristallkunde, hat erst W. Harnisch (1821) dem Unterricht eine angemessenere Grundlage gegeben, indem er an die Stelle planimetrischer Figuren wirkliche Gegenstände treten ließ, also geometrischen Anschauungsunterricht trieb. Der ganze Unterricht gruppiert sich um die geometrischen Körper, die einer anschaulichen und allseitigen Betrachtung unterworfen werden. Die dadurch erworbenen Materien werden schließlich übersichtlich geordnet und ergänzt. Vertreter dieses Lehrganges sind E. Zizmann (1852), A. Lorey (1859), J. Flink (1867), J. Schram (1871), Fr. Kaselitz (1873) und Fr. v. Močnik (1875).

Schon K. Fresenius (1854) nahm bei der anschaulichen Behandlung der Körper beständig auf die wirklichen Dinge der Umgebung Rücksicht. T. Ziller (1878) ging um einen Schritt weiter, vom Modell zum wirklichen Gegenstand selbst. Um ein selbständiges Wollen des Zöglings anzu-

bahnen und dadurch die Aneignung der Kenntnisse zu erleichtern, werden auf allen Stufen die Anknüpfungspunkte in der Heimat gesucht. Jedenfalls wird dadurch das Interesse der Schüler erhöht und der Unterricht zu den übrigen realistischen Gebieten in eine innigere Beziehung gesetzt. Die pädagogische Bedeutung unseres Unterrichts liegt auch vor allem darin, daß er früher und vielleicht auch intensiver die freie Selbsttätigkeit der Jugend zu fördern geeignet ist als die meisten anderen Lehrgegenstände. Deshalb hatte schon A. Diesterweg jeder geometrischen Wahrheit die Form einer Aufgabe gegeben, deren Lösung zu suchen ist. Man muß aber rein geometrische von sachlich geometrischen Aufgaben unterscheiden. Es ist T. Zillers Verdienst, letztere in den Unterricht eingeführt zu haben. Es unterliegt keinem Zweifel, daß ein solches Unterrichtsverfahren den Entdeckungseifer der Schüler mächtig anregt und es wird daher Sache der Unterrichtskunst sein, den Gedanken Zillers zu verwerten, wenn auch die Schwierigkeiten groß sind.

Die geschichtliche Entwicklung des geometrischen Unterrichts gibt uns jedoch nicht auch ein Bild von dem Stand der Sache in den Volksschulen. Die Schulpraxis blieb in unserem Gegenstand hinter der Theorie in der Literatur zurück. Erst nach der Mitte des vorigen Jahrhunderts, in Österreich durch die Schul- und Unterrichtsordnung vom 20. August 1870, in Preußen durch die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872, wurde die geometrische Formenlehre oder Raumlehre als Lehrgegenstand der Volksschule eingeführt. Für den Unterricht wurden aber nicht besondere Lehrstunden bestimmt, sondern es soll die Kenntnis der geometrischen Linien, Flächen und Körper beim Zeichenunterricht auf den mittleren Unterrichtsstufen vermittelt und die Messung sowie die Berechnung der Flächen und Körper auf den obersten Stufen in Verbindung mit dem Rechnen gelehrt werden.

Sehr eng ist die Verbindung des geometrischen Unterrichts mit dem Zeichenunterricht (s. Art.), da beide die Aufgabe haben, das Anschauungsvermögen zu üben. Das Freihandzeichnen muß sich in seinen Anfängen auf die Darstellung gerad- und krummliniger geometrischer Formen beschränken, kann also der Geometrie nicht entbehren. Auch A. W. Grube pflichtet dem bei, doch will er damit nicht ein vollständiges Zusammenfallen beider Gegenstände, „denn die Formenlehre, obschon sie sich ganz in der Anschauung bewegt, hat doch nicht die schöne Darstellung der Körperform zum Zweck, sondern die Bildung der geometrischen Anschauung". Das Zeichnen ist daher nicht Selbstzweck, sondern dient nur als Prüfungsmittel der Anschauung. Wenn sich daher auch ganz fruchtbringend die Elemente beider Fächer verbinden lassen, so muß im weiteren Verlaufe des Unterrichts die Raumlehre sich immer mehr vom Zeichnen entfernen und endlich muß ein Punkt eintreten, wo die Trennung beider notwendig wird. Auch der Zeichenunterricht verliert an Inhalt und wird langweilig, wenn der Stoff nur auf das geometrische Ornament beschränkt wird. Das Bedürfnis nach einer zweckmäßigen Reform wird daher jetzt lebhaft und allgemein empfunden. Schon F. Flinzer (1876) betonte: „Die geometrischen Gebilde sind nicht um ihrer selbst willen, sondern der Anwendungen an Gegenständen und der gründlichen Erfassung der zeichnerischen Grundbegriffe halber zu üben." K. Lange (1893), welcher zumeist als Bannerträger der Neuerer genannt wird, verkennt nicht die Bedeutung der geometrischen Grundformen, verlangt aber den Zusammenhang mit der Natur. Für beide, Zeichnen und Formenlehre, ist ein Gegenstand der Wirklichkeit der Ausgangspunkt des Unterrichts. Die Aufeinanderfolge der Gegenstände hat sich nach den geometrischen Grundformen zu richten. Dem Anfänger kann man aber nur die richtige Linien- und Flächenanschauung vermitteln und erst später kann ihm die Auffassung dreidimensionaler Raumgrößen zugemutet werden. Deshalb wählt der Lehrer für die zeichnerische Darstellung lauter flache Gegenstände, deren Tiefenausdehnung so gering ist, daß sie den anderen gegenüber zurücktritt. Der geometrische Anschauungsunterricht verlangt aber die Auffassung der Formen an den Körpern. Er hat also unabhängig vom freien Zeichnen mit der Betrachtung der Körper oder vielmehr ihrer Oberflächenbilder einzusetzen.

Auf der Oberstufe, wo es sich um

Messung und Berechnung der Raumgrößen handelt, liegt die Verbindung mit dem Rechnen nahe. Unterstützt wird der Unterricht durch das geometrische Zeichnen oder Linearzeichnen. Die einzelnen Lehrgegenstände dürfen nicht fremd nebeneinander herlaufen, sondern greifen fördernd ineinander. Rechen- und Zeichenunterricht müssen durch den geometrischen Unterricht unterstützt werden und ihrerseits den letzteren zu unterstützen suchen. Die Frage nach der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes macht nun keine Schwierigkeiten. Wir wählen nur solche Formen, Lehren und Übungen, die neben dem formalen Werte auch praktische Bedeutung haben und Verwendung in den einfachen Verhältnissen des Lebens finden können. Ferner berücksichtigen wir die Fassungskraft der Schüler, beschränken uns also auf solche geometrische Wahrheiten, die sich auf anschaulichem Wege begründen lassen.

Die Unterstufe bedarf keines eigentlichen geometrischen Unterrichts. Durch die Übungen im Anschauungs-, Schreib- und Zeichenunterricht erhalten die Schüler mehr oder weniger reine Vorstellungen von den Raumelementen ohne Hilfe irgend welcher Definitionen. Der Mittelstufe fallen nun folgende Aufgaben zu: Auffassung der Raumelemente aus der Betrachtung räumlicher Gestalten, abbildliche Darstellung dieser Elemente durch Zeichnung, Kenntnis des Längen- und Flächenmaßes. Die Aufgabe der Oberstufe ist die Größenbestimmung der einfachsten ebenen Figuren und geometrischen Körper. Im geometrischen Zeichnen werden Zeichnungen in verjüngtem oder erweitertem Maßstabe hergestellt, woran sich Übungen im Projizieren einfacher Körper und Aufnehmen von einfach gestalteten Gegenständen nach gegebenem Maßstabe anschließen.

Das Lehrverfahren ist durch die besondere Beschaffenheit des Lehrstoffes und durch den geistigen Standpunkt des Schülers bestimmt. Für uns folgt daraus: Die Geometrie hat ihren Ausgangspunkt in der Beobachtung und Anschauung. Haben Gebäude, Denkmäler, Hausgeräte oder andere Dinge die zu betrachtende Form, so benützen wir sie auf der Stufe der Vorbereitung zur Anregung des Interesses. Zur Darbietung des Neuen ist es notwendig, das Modell des betreffenden Körpers vor Augen und Händen der Schüler zu haben. Beim Anschauen der geometrischen Gebilde muß der Schüler aktiv werden, nur Selbstarbeiten macht zum Meister. Zu diesem Zwecke muß der Lehrer fragen, um den Schüler zu führen, seine Aufgabe selbsttätig zu lösen. Aus ähnlichen Aufgaben hat dann der Schüler das Gleichartige, Gemeinsame herauszuheben. Dies ist die Stufe der Vertiefung. Endlich sind die dargebotenen Begriffe, Regeln und Lehrsätze in ein sprachliches Gewand zu kleiden, was auf der Stufe der Zusammenfassung geschieht. Das erworbene Wissen soll nicht als totes Kapital angelegt, es muß zum lebendigen Können erhoben werden. Dies führt zur Stufe der Anwendung. Die Selbsttätigkeit der Schüler bezieht sich auf die zeichnende Darstellung, auf das Messen und Berechnen der geometrischen Objekte. Auch die Herstellung der Netze aus Kartonpapier und das Formen (Modellieren) gehört hieher.

An Mädchenschulen hielt man es früher nicht für nötig, geometrischen Unterricht zu erteilen. „Der Raumlehreunterricht kann in mehrklassigen Schulen für die Mädchen wegfallen und durch vermehrten Handarbeitsunterricht ersetzt werden.“ (Min. Erl. f. Preußen v. 6. März 1873.) Man schien dabei anzunehmen, der geometrische Unterricht gewähre den Mädchen keinen Nutzen. Doch braucht man nur auf den Kreis der weiblichen Wirksamkeit in Küche und Haus hinzuweisen, hier ist der Sinn für richtiges Abmessen und Einteilen sehr nützlich. Ebenso sehr sind dem tätigen weiblichen Geschlechte Kenntnisse und Fertigkeiten im konstruktiven Zeichnen für die Arbeiten notwendig, die sich auf Herstellung bestimmter Formen beziehen.

Literatur. Pestalozzi, ABC der Anschauung. Tübingen 1803. — Schmid J., Die Elemente der Form und Größe nach Pestalozzis Grundsätzen. Heidelberg 1809. — Graßmann J. G., Raumlehre für Volksschulen. Berlin 1817. — Harnisch W., Die Raumlehre oder Meßkunst, gewöhnlich Geometrie genannt. Breslau 1821 (2. Aufl. 1837). — Diesterweg A., Kommentar zu der elementaren Geometrie. Für Lehrer. Neu herausgegeben von E. Langenberg. Frankfurt 1872. — Diesterweg A.,

Wegweiser für deutsche Lehrer. Essen 1835 (5. Aufl. 1877.) — Zizmann E., Geometrische Formenlehre, eine Anleitung zur Betrachtung geometrischer Körper. Jena 1852; Geometrie der Volksschule. Langensalza 1882. — Fresenius K., Die Raumlehre, eine Grammatik der Natur. Frankfurt 1854 (2. Aufl. 1875). — Lorey A., Der geometrische Anschauungsunterricht. Eisenach 1859. — Fischer O., Geometrische Formenlehre und geometrisches Zeichnen in K. A. Schmids Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 2. Band. Gotha 1860. — Kehr C., Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen. Gotha 1863 (8. Aufl. bearb. von B. Saro 1895). — Flink J., Geometrischer Anschauungsunterricht. Freiburg 1867. — Schram J., Anfangsgründe der Geometrie. Wien 1871. — Pickel A., Die Geometrie der Volksschule. Dresden 1872 (8. Aufl. bearb. von E. Wilk 1903). — Kaselitz Fr., Die Formenlehre in der Volksschule. Berlin 1873. — Močnik Fr. v., Geometrische Formenlehre in der Volksschule. Prag 1875 (3. Aufl. 1880). — Flinzer F., Lehrbuch des Zeichenunterrichts. Bielefeld 1876 (5. Aufl. 1896). — Schurig G., Geschichte der Methode in der Raumlehre in C. Kehr, Geschichte der Methodik. Gotha 1877 (2. Aufl. 1888). — Rein, Pickel und Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. Dresden; 4. bis 8. Schuljahr. — Schul- und Lehrordnung für die Volksschulen des Regierungsbezirkes Oberbayern. München 1890. — Muthsam E., Beiträge zur Raumgrößenrechnung in der Volksschule. Reichenberg 1891. — Kraus K., Methodik des Unterrichts in der Geometrie und im geometrischen Zeichnen. Wien 1895 (2. Aufl. 1906). — Pickel A., Die Geometrie in der Volksschule in W. Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1896. — Panhofer K., Methodisches Handbuch für den geometrischen Unterricht in ein- und mehrklassigen Volksschulen. Linz 1897. — Diem A., Der Lehrplan (Didaktik und Methodik) des elementaren Freihandzeichnens. Ravensburg 1901. — Lange K., Das Wesen der künstlerischen Erziehung. Ravensburg 1902. — Stiepan O., Der Zeichenunterricht. Wien 1904.

Wien. *Konrad Kraus.*

Gerechtigkeit, Parteilichkeit. Menschlichem Gemeinschaftsleben verbürgt nur die staatliche Organisation Ordnung, Gedeihen, Sicherheit und Dauer. Zu diesem Zwecke müssen die Interessen- und Tätigkeitssphären der einzelnen Mitglieder gegen einander abgegrenzt werden. Der Inbegriff der darauf abzielenden Bestimmungen ist die Rechtsordnung; durch diese werden die Rechte und Pflichten der Individuen sowohl als des Staates selbst festgelegt. Insbesondere erfahren auch die mannigfaltigen Beziehungen von Leistung und Gegenleistung in allen Formen ihre Regelung. Diesen positiven Satzungen steht als negative Ergänzung das Strafrecht zur Seite, indem es festsetzt, in welcher Weise die Staatsgewalt gegen jede Verletzung der Rechtsordnung einzuschreiten gewillt ist. Ist der Staat geneigt, seine Rechtsordnung gegenüber jedem, ohne Rücksicht auf soziale Stellung, persönlichen Anhang, Vermögen u. s. w. durchzusetzen, so übt er Gerechtigkeit und auch der einzelne übt Gerechtigkeit, wenn er weder selbst Unrecht tut noch auch leidet, daß ihm oder anderen Unrecht geschehe. Die Schule ist ein Staat im kleinen, auch sie bedarf einer Rechtsordnung und einer Macht, welche diese Ordnung zur Geltung bringt. Die Aufgaben aber, die hier zu lösen sind, sind weit beschränkter und demgemäß hat auch Gerechtigkeit auf diesem Gebiete einen engeren Sinn. Hier handelt es sich vornehmlich um das richtige Verhältnis von Leistung und Gegenleistung. Die Leistung des Schülers besteht in dem Nachweis des Erfolges seiner Lernbemühungen, die Gegenleistung erfolgt von Seite des Lehrers in Form von Lob und Tadel, insbesondere durch bestimmte Wertprädikate (Prüfungs- und Zeugnisnoten). Das staatliche Strafgesetz hat hier sein Gegenstück in jenem Teil der Schul- oder Disziplinarordnung, der von den Schulstrafen handelt. Für die Schule ist aber Übung der Gerechtigkeit eine weit schwierigere Aufgabe als für den Staat, da ihr naturgemäß keine bis ins kleinste ausgeführten Gesetzesparagraphen zur Verfügung stehen können. Das freie Ermessen und die Einsicht des Lehrers haben weit größeren Spielraum, als es beim Richter der Fall ist. Überdies ist in der Schule für die strenge und kalte Gerechtigkeit des Staates (fiat justitia, pereat mundus) kein Platz; dem Staate gilt das Individuum nichts, der Schule dagegen alles. Die Gerechtigkeit muß da jederzeit mit ihren Schwestern, dem Wohlwollen und der Billigkeit, zu

Rate gehen; niemals darf sie vergessen, daß eben sie das unfertige Menschenkind zum Rechtssinn erst heranbilden soll.

Für das Gedeihen des öffentlichen Unterrichts ist Gerechtigkeit des Lehrers geradezu die wichtigste Bedingung. Die Autorität einer Schule nach außenhin hängt weit mehr von der Gerechtigkeit und Billigkeit als von der wissenschaftlichen Tüchtigkeit ihrer Lehrer ab. Und für den Schüler selbst entspringen aus dem Vertrauen zum Lehrer (s. d. Art.) die wertvollsten Antriebe. Ist er dessen sicher, daß jede seiner Leistungen nach dem aufgewendeten Maße von Fleiß und Mühe anerkannt wird, daß der Lehrer Launen oder Stimmungen unzugänglich ist, niemals nach Sympathie oder Antipathie urteilt, vielmehr das Maß seiner Forderungen gegenüber jedem Schüler ohne Rücksicht auf dessen besondere Verhältnisse festhält, so gewinnt er einerseits Freude zur Arbeit, andererseits Achtung und Zuneigung zum Lehrer; hiemit sind aber die wichtigsten Bedingungen für den Studienerfolg und die sittlich erziehende Aufgabe der Schule gegeben. Man weiß, wie sehr edler angelegten Naturen die Schwärmerei für ihren Lehrer die Mühen der Arbeit versüßt, und „was hat der Mensch vom Leben, als daß er froh sei bei seiner Arbeit?"

Nie vergesse der Lehrer, daß in jeder Schulklasse eine „öffentliche Meinung" mit dem empfindlichsten Rechtssinne lebendig ist, und schon dieser Rechtssinn zwingt den Lehrer, bei unzureichenden Leistungen leichtfertiger oder unfähiger Schüler ohne Schwäche und Menschenfurcht alle Konsequenzen zu ziehen. Die Rücksicht auf das Individuum hat auch in der öffentlichen Schule ihre Grenzen und es muß die Arbeitsfreude des eifrigen und begabten Schülers lähmen, wenn er sieht, daß schließlich doch „alles durchkommt" und somit der äußere Erfolg wenigstens derselbe ist, mag man sich bemüht haben oder nicht. Die guten „Noten" verlieren notwendig ihren Wert, wenn der Lehrer grundsätzlich den ungünstigen Prädikaten ausweicht. Und wo gäbe es keine Schüler mit Mißerfolgen? — Ausschreitungen gegenüber, die zu strengeren Strafen auffordern, übt der Lehrer Gerechtigkeit, wenn er, ohne sich an den Buchstaben von Satzungen anzuklammern, jedesmal in Anschlag bringt, welchen Anteil an der „Missetat" tölpelhafte Gedankenlosigkeit und jugendlicher Kraftüberschuß haben mag. Zumal die gefährlichen „Flegeljahre" erfordern besondere Vorsicht.

Ist Unparteilichkeit in den Augen der Jugend und des großen Publikums die höchste Tugend des Lehrers, so gereicht ihm Parteilichkeit zum schwersten Vorwurf. Ihre verderblichen Wirkungen ergeben sich aus dem Obigen von selbst. Der Schaden für das zu erziehende Individuum ist unberechenbar: Erbitterung und Verachtung gegenüber dem Lehrer, Gleichgültigkeit gegenüber den Lernaufgaben verwandeln ihm die Schule, wo es sich Vorbilder männlicher Tugenden und den Segen fruchtbringender Arbeit holen sollte, in eine Stätte der Qual und des Überdrusses. Es gibt nichts, wovor sich der angehende Lehrer so sehr hüten muß als vor der die junge Seele vergiftenden Parteilichkeit.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Gesangunterricht. Ein Blick auf die Kulturvölker der vorchristlichen Zeit lehrt, daß die Ton- und speziell die Gesangskunst besonders bei den Griechen und Israeliten — in geringem Maße auch bei den Römern betrieben wurde. Die griechischen Musiklehrer — Kitharisten — lehrten Gesang, Kithara-, Lyra- und Flötenspiel. (Die Musik bildete bei den Griechen bekanntlich ein Element der „Musenkunst", die aus der Verbindung von Musik, Tanz- und Dichtkunst bestand.) Bei den Israeliten wurden in den sogenannten „Prophetenschulen" Sänger und Gesangslehrer herangebildet. Der Tempelgesang wurde besonders unter den Königen David und Salomo sehr eifrig gepflegt.

Die erste christliche Gesangschule gründete Papst Sylvester (314 bis 335) in Rom. Sie wurde vom Papste Gregor dem Großen (Papst von 590 bis 604) erweitert. Männer und Knaben wurden daselbst unterrichtet. Gregor ließ der „schola cantorum" besondere Förderung angedeihen und leitete oft selbst den Unterricht. Karl der Große interessierte sich lebhaft für den kirchlichen (Choral-) Gesang. An seinem Hofe bestand eine „Hofsingschule", an der er nach dem Beispiele des Papstes Gregor selbst lehrend und leitend wirkte. Auf seine Veranlassung wurden zu St. Gallen und Metz die ersten Gesangschulen nach

römischem Muster und mit römischen Lehrern gegründet.

Da die bestehende Notenschrift — die „Neumen“ — nur eine beiläufige, recht unzulängliche Notation von Tönen und Tongruppen ermöglichte, wurden die Kenntnisse der Gesänge durch Vor- und Nachsingen — nach dem Gehöre — geübt. Erst der Benediktinermönch Guido von Arezzo (ca. 995 bis 1050), der den Gesangunterricht mit Hilfe des Monochords erteilte, verbesserte die Tonschrift durch Einführung eines Vierliniensystems und bahnte das Treffen der Intervalle an, wobei er sich des Versus memorialis „Ut queant laxis“ etc. bediente. Es wird ihm auch die Erfindung der eigentümlichen, durch Jahrhunderte geübten, sehr verwickelten Methode der „Solmisation“ zugeschrieben. Seinen Schülern empfahl er als mechanisches Hilfsmittel die sogenannte „Guidonische Hand“, bei welcher jedem Fingergelenk sowie den Fingerspitzen die Bedeutung eines der 20 Töne des damaligen Tonsystems beigelegt wurde. „Hatten die Schüler die Hand inne, so konnten sie im vollen Sinne des Wortes die Intervalle und Skalen an den Fingern abzählen“ (Riemann).

In den damaligen und den späteren Klosterschulen zu Fulda, Eichstätt, Regensburg, Metz, Reichenau u. a. wurde der Gesang eifrig betrieben. Auch in den Parochial- und Gemeindeschulen, in den Dom- und Kathedralschulen wurde späterhin Gesangunterricht erteilt. Joh. de Muris (ca. 1300 bis 1370) berichtet in seiner Schrift: „Musica speculativa et theoretica,“ lib. VI. cap. 69, daß die jungen Chorknaben gründlich geschult wurden, ehe sie dem Chordienste beigezogen wurden, und daß sie erst nach jahrelanger Übung als „heißerstrittenen Lohn“ den Titel eines „Kantors“ erhielten. Während in dieser Zeit ausschließlich der liturgische Kirchengesang gepflegt wurde, fand in der Zeit des Minnegesanges (11. bis 14. Jahrhundert) auch das deutsche Lied entsprechende Beachtung. Nach dem Erscheinen des ersten katholischen Gesangbuches mit Noten („Ein New Gesangbüchlein Geistlicher Lieder“ vom Predigermönch Michael Vehe, 1537) wurde die Forderung nach Pflege dieser Lieder in der Volksschule erhoben. Die erste kirchliche Bestimmung hierüber findet sich in einem kurzen Auszuge des Domdechanten Dr. Johann Leisentritt zu Bautzen v. J. 1576: „Solche Gesänge sollen die Schulmeister ihre Schüler in der Schule lehren, also dann in der Kirche singen, auf daß auch das gemeine Volk solche begreifen und mitsingen könne.“ Damit fand das deutsche Kirchenlied in den Lehrplan der Volksschule Eingang. Pädagogen wie Comenius und Francke verlangten nachdrücklich die Pflege des Gesanges in der Schule. Francke unterscheidet in seiner „Instruktion“ schon das Gehörsingen von dem späteren Notensingen. Den „Elementarkursus“ der ersten Stufe sollen alle Knaben durchlaufen, den höheren nur die mit „feinem Naturell“. Auch Rochow, die Philanthropen und Felbiger reihen den Gesang ihren Lehrplänen ein. Bahnbrechend wirkte — wie für den ganzen Schulunterricht — auch auf diesem Gebiete Pestalozzi. Auf seine Veranlassung erschien 1812 die „Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen, pädagogisch begründet von Michael Traugott Pfeifer, methodisch bearbeitet von Hans Georg Nägeli“. Die Nägeli-Pfeifersche Methode war grundlegend für spätere Schulgesangsmethoden. Sie hatte jedoch den Fehler, daß sie das Singen nach dem Gehöre zu sehr außer acht ließ und ein bewußtes „Nach-Noten-Singen“ in ähnlicher Weise wie das Lesen anstrebte. Diesen und anderen Mängeln suchte der Pfarrer B. Chr. L. Natorp in seiner „Anleitung zur Unterweisung im Singen für Lehrer und Volksschulen“ abzuhelfen. Seine in ihren Grundzügen ganz treffliche Methode krankte an dem Fehler, daß der Verfasser die den durchgenommenen technischen Übungen entsprechenden Lieder alle selbst komponierte, statt sie — wenigstens zum Teile — dem deutschen Volksliedschatze zu entnehmen. Natorp benützt auch die bereits im 17. Jahrhundert von Souhaitty und im 18. Jahrhundert von Rousseau verwendete Ziffer zu melodischen Übungen als Vorbereitung für das Notensingen und -Treffen. Aufsehen machte Pierre Galin (1786 bis 1821), Lehrer der Mathematik am Gymnasium in Bordeaux, mit seiner vereinfachten Musiklehrmethode, die er „Meloplást“ nannte, für die er 1817 eigene Kurse errichtete und die er eingehend darlegte in seiner Schrift „Exposition d'une nouvelle

méthode pour l'enseignement de la musique" (1818). „Um nicht den Schüler gleich mit den vielen Notennamen, Schlüsseln u. s. w. zu quälen, wählte er als Unterrichtsbehelf eine Tafel mit Notenlinien, sang dem Schüler bekannte Melodien vor, indem er den Text durch die Notennamen (do, re, mi etc.) ersetzte und gleichzeitig mit einem Stabe die Stelle der betreffenden Töne auf dem Liniensystem andeutete. Die rhythmischen Verhältnisse machte er mittels eines Doppelmetronomen (Chronomériste) anschaulich, der zugleich die ganzen und geteilten Taktzeiten markierte" (Riemann). Emile Chevé († 1864) und Nanine Paris veröffentlichten eine Reihe von Schriften über Galins Methode und begründeten eine eigene Musikschule, in welcher dieselbe angewendet wurde. Die Galin-Paris-Chevé-sche Methode tritt auch entschieden für die Verwendung der Ziffer ein.

Die größte Berühmtheit gewann in der letzten Zeit die der Ziffernmethode verwandte „Tonic-Solfa-Methode" des John Curwen in England. In den Niederlanden, der Schweiz und Frankreich steht nach dem Urteile des Engländers John Hullah der Gesangunterricht auf einer hohen Stufe.

Von den Methodikern der Neuzeit sind zu nennen: Hentschel, Erk, F. W. Schütze, A. B. Marx, Pflüger, Sering, B. Widmann, Krause, Kothe, Frz. Wüllner, R. Weber, Friedr. Grell und R. Weinwurm. Sie vertreten fast alle die Anschauung, daß dem „Elementarkursus" ein „Liederkursus" als gleichberechtigt gegenüberzustellen sei. Es ist dies auch der allgemeine Standpunkt der heutigen Methode. In bezug auf die Verbindung beider Kurse haben sich zwei Richtungen ausgebildet:

Die einen betreiben den Elementarkursus neben dem Liederkursus ohne Rücksicht auf den letzteren, die anderen verbinden beide in der Weise, daß die „Elementarübungen" den zu übenden Liedern entnommen werden.

A. B. Marx, Flügel, Widmann und R. Weber vertreten in der Neuzeit die sogenannte „rationelle Methode", die auf eine tiefere Erkenntnis der melodischen und rhythmischen Verhältnisse des gesamten Tonmaterials hinarbeitet, den Ton und das Intervall als Teile eines organisch gegliederten Ganzen hinstellt und als Basis für das bewußte Treffen und Singen nach Noten das harmonische Element, den Akkord, aufstellt.

Der allgemeine Stufengang in der Volksschule läßt sich also feststellen: „In den ersten Schuljahren wird das Singen nach dem Gehör geübt, die Bildung der Stimme und des musikalischen Gehörs ist vornehmlich zu erzielen. Auf höheren Stufen ist der Gesangunterricht auf Grundlage des Notensystems zu erteilen. Eine Anzahl guter Volkslieder, die für die Schüler nach Text und Melodie auch für die Folge Wert haben, sollen dem Gedächtnisse eingeprägt werden. Vor allem ist zu sehen, daß das Kind sehr früh, also noch vor dem eigentlichen Gesangunterricht, zum Singen angeleitet werde, indem es mit der Mutter oder den Geschwistern einfache melodische Liedchen singt; es wird dadurch das Gehör des Kindes geweckt und der Lehrer findet beim ersten Unterricht im Gesang einen schon vorbereiteten Boden für das Singen nach dem Gehör. Eine zweite und höhere Stufe des Gesangunterrichts bildet schon das Singen nach Noten. Der Schüler wird in die verschiedenen Gesetze und Zeichen der Tonkunst eingeführt. Das Lied welches vorher unmittelbar aufgefaßt wurde, wird auf seine Elemente zurückgeführt und erst aus diesen baut man wieder das Ganze auf. Die einzelnen Töne werden auf die Skala und die einfachsten Akkorde reduziert, diese mit allen ihren Veränderungen, d. h. mit den verschiedenen Tonarten sowohl als auch mit den zufälligen Erhöhungen und Erniedrigungen eingeübt. Der Gesangunterricht nach Noten kann in der Schule deshalb nicht umgangen werden, weil die Note das einfachste und einzige Anschauungsmittel bildet, das dem Schüler auch bei der Wiederholung der durchgenommenen Lieder eine ausgezeichnete Gedächtnishilfe bietet. Ein methodischer Gesangunterricht, durch welchen der Schüler ein vollkommen klares Bewußtsein von den Intervallen, dem Rhythmus u. s. w. erlangen soll, ist ohne die Stütze des Notensystems undenkbar. Insbesondere wäre es beim mehrstimmigen Gesange sehr mühsam, die unteren Stimmen ohne Anschauungsmittel dem Gehöre und dem Gedächtnisse einzuprägen, da sie nur wenig Melodie haben und immer wieder zum Unisono mit der ersten Stimme verlocken. Die Anschau-

lichkeit des Gesangunterrichts liegt jedoch keineswegs in den Noten, sondern in den Tönen. Deshalb muß der Lehrer Töne und Melodien fleißig vorspielen und vorsingen. Die Auswahl der Lieder erfordert Sorgfalt und Geschmack. Man wähle immer solche Lieder, die Heiterkeit und Freude mit Beziehung auf die Natur oder besondere Zeiten ausdrücken, insbesondere Volks- und Vaterlandslieder. Auch auf den Stimmumfang der Mehrzahl der Schüler, sowie auf das Geschlecht der Kinder muß bei der Auswahl Rücksicht genommen und vor der Einübung Vorzeichnung, Takt, Bewegung, Ausdruck u. s. w. besprochen werden. Zur Erreichung von Singfestigkeit und Singfertigkeit müssen die eingeübten Lieder stets fleißig wiederholt werden. Während in den einfachsten Schulverhältnissen das Notenzeichen wesentlich zur Unterstützung des Gesanges nach dem Gehör verwendet wird, kann die mehrklassige Schule ihre Zöglinge bis dahin fördern, daß sie zum Gebrauche der Noten behufs selbständiger Einübung eines angemessenen Liedes befähigt werden. Die Notenkenntnis tritt auf der Mittelstufe (3. Schuljahr) ein. Die Einführung in den zweistimmigen Gesang erfolgt in der Regel auf der Oberstufe (5. Schuljahr). Auf der Unterstufe (1. und 2. Schuljahr) werden Vorübungen zur Bildung der Stimme und des Gehöres vorgenommen. Die Gesangstunden sollen nicht auf Lektionen folgen, in denen die Stimmorgane etwa durch vieles Sprechen angestrengt wurden. Unmittelbar vor dem Schlusse des Unterrichts soll — namentlich im Winter — nicht gesungen werden, ebensowenig als sehr bald nach der Mahlzeit, nach anstrengenden Turnübungen u. s. w. Schonung solcher Kinder, welche durch Heiserkeit, Husten oder sonstige Gesundheitsstörungen belästigt oder in der Mutation (Stimmwechsel) begriffen sind, lasse sich der Lehrer sorgfältig angelegen sein. An der **Mittelschule** *) (Gymnasium, Realschule) sind selbstverständlich die Anforderungen höher zu stellen. In diesen Anstalten muß neben der vorhin erwähnten Unterweisung in den musikalischen Elementarkenntnissen, die bei vielen in die I. Klasse der Mittelschule eintretenden Schülern infolge gänzlicher Unkenntnis der Elementarlehre notwendig ist, die Erweiterung der elementaren Grundlagen eines schönen und richtigen Gesanges (1. eine gesunde Tonbildung, 2. Stimmgeläufigkeit, 3. Fertigkeit im Treffen und 4. eine fehlerfreie Respiration), die Bildung des Geschmackes und vornehmlich die Einführung in den mehrstimmigen Chorgesang die Hauptsache des Unterrichts sein.

Die Rücksicht auf praktische Stimmlagen und auf die Zeit der Mutation (IV. bis VI. Klasse) muß in erster Linie in der Mittelschule stattfinden, wiewohl man sich in jüngster Zeit auch von berufener Seite der Ansicht hinneigt, daß ein mäßiges und vorsichtiges Singen während der Mutationsperiode nicht von Nachteil sei. Das Erkennen des Stimmcharakters nach beendeter Mutation ist an diesen Lehranstalten von großer Wichtigkeit. Eine Überanstrengung und ein Forcieren der Höhe muß nach Möglichkeit vermieden werden. Schwierige, durch hohe Tonlagen anstrengende Tonwerke sind daher hier nicht am Platze. Gute Tonbildung und Ausgleich der Register müssen an der Mittelschule schließlich so weit gediehen sein, daß jeder Tonstärkegrad, ein Crescendo, Decrescendo, Accelerando, Ritardando u. s. w. mit Leichtigkeit ausgeführt werden kann und wie aus einem Munde erklingt. Schon in der Elementarabteilung muß darauf möglichst hingearbeitet werden. Besonders ist das Üben des Piano- und Pianissimo-Gesanges auf dieser Stufe das wirksamste Gegenmittel gegen einen rohen und hölzernen Gesang. Die Nachteile des fortwährenden Fortissimosingens in frühester Jugend sind so groß, daß solche Sänger zeitlebens keine schöne Stimme und keine Höhe bekommen. Den in unseren Tagen fühlbaren Mangel an schönen Knaben-, hohen Sopran- und Tenorstimmen muß man größtenteils diesem Umstand zuschreiben, denn das heillose Schreien treibt die Stimmritze auseinander und strengt die Stimmbänder so an, daß sie die Fähigkeit, gleichmäßig und piano zu singen, ganz verlieren.

Der Gesangunterricht an den Mittelschulen muß demnach in zwei, bezw. drei Abteilungen erteilt werden:

---

*) Die Mitteilungen über die Methodik des Gesangunterrichts an den Mittelschulen verdanken wir dem Gesanglehrer an den Linzer Staatsmittelschulen Herrn Franz Neuhofer, welcher auch das vom Verfasser des Artikels gegebene Literaturverzeichnis in der angegebenen Richtung ergänzte.

I. Abteilung (Elementarabteilung). Kenntnis der Notenschriftzeichen. Übungen im Erkennen und Treffen der Intervalle, die gebräuchlichsten Durtonarten.

II. Abteilung (*a*) Knabenchor, *b*) Männerchor). Fortsetzung in der Behandlung der Tonarten, Knaben-, gemischte und Männerchöre.

An **Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten** (und Seminarien) ist dem Gesangunterricht — als einem obligaten Unterrichtsgegenstand — naturgemäß ein noch höheres Ziel gesteckt. Der Gesang erscheint in dem Lehrplane der genannten Anstalten in Verbindung mit „Allgemeiner Musiklehre". Das „Organisationsstatut der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen" (genehmigt mit Verordnung des Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 31. Juli 1886, Z. 6031 (M. V. Bl. 1886, Nr. 50) präzisiert den Lehrplan, wie folgt:

A) Für Lehrerbildungsanstalten:

Ziel: Einsicht in das Wesen der elementaren Musiktheorie, insoweit dieselbe für die an den Lehrerbildungsanstalten zu behandelnden praktischen Musikfächer notwendig erscheint. Befähigung, den Gesangsunterricht an Volksschulen zu erteilen.

I. Jahrgang (1 Stunde wöchentlich): Ton, Benennung der Töne, Tonleiter, Notenschrift, Schlüssel, musikalische Schreib- und Leseübungen im Violin- und Baßschlüssel; abgeleitete Töne, Versetzungszeichen, Intervall, Tongeschlechter, Tonart, Darstellung der Durtonarten, Intervallenlehre, Notengeltung, Pausen, Takt, Taktarten, Tempo. Stimmbildungs- und Treffübungen, soweit es die Gesangsfähigkeit der Zöglinge rücksichtlich der Mutation gestattet, sind mit der theoretischen Unterweisung zu verbinden.

II. Jahrgang (1 Stunde wöchentlich): Das Mollgeschlecht, Darstellung der Molltonarten, Dreiklang, Septakkord, Nonenakkord, Benennung der Stimmen, Lagen der Akkorde, Verzierungen, musikalische Schreib- und Leseübungen im Violin- und Baßschlüssel, Stimmbildungs- und Treffübungen u. s. w. (wie oben).

III. Jahrgang (2 Stunden wöchentlich): Treff- und Stimmbildungsübungen; Einübung von Liedern mit besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse der Volksschule. Biographische Notizen über die hervorragendsten Meister der Tonkunst.

IV. Jahrgang (2 Stunden wöchentlich): Spezielle Methodik des Gesangunterrichts auf den verschiedenen Unterrichtsstufen der Volksschulen; Fortsetzung der Treff- und Stimmbildungsübungen; Chorgesang mit Berücksichtigung von Kirchenliedern und leichteren Vokalmessen.

Die Geschmacksbildung ist stets im Auge zu behalten. Einzelne, insbesondere patriotische Lieder sind dem Gedächtnis einzuprägen.

B) Für Lehrerinnenbildungsanstalten.

Ziel: Befähigung, den Gesangunterricht an Volksschulen zu erteilen.

1. Jahrgang (2 Stunden wöchentlich): Ton, Benennung der Töne, Tonleiter, Notenschrift, Schlüssel; musikalische Schreib- und Leseübungen; u. s. w. (wie für Lehrerbildungsanstalten).

II. Jahrgang (2 Stunden wöchentlich): Das Mollgeschlecht, Darstellung der Molltonarten, Dreiklang, Septakkord, Nonenakkord, Benennung der Stimmen, Lagen der Akkorde, Verzierungen.

Stimmbildungs- und Treffübungen. Einübung von Liedern mit besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse der Volksschule.

III. Jahrgang (2 Stunden wöchentlich): Einübung von Liedern mit besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse der Volksschule. Biographische Notizen über die hervorragendsten Meister der Tonkunst.

IV. Jahrgang (2 Stunden wöchentlich): Spezielle Methodik u. s. w. (wie für Lehrerbildungsanstalten).

Literatur: Die einschlägige Literatur ist unermesslich: Nägeli, Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen pädagogisch begründet. Zürich 1821. — Schelble, Vorschule des Gesanges. Eine theoretisch-praktische Anleitung etc. Herausgegeben von Widmann. Leipzig 1859. — Widmann B., Kleine Gesangslehre. Leipzig 1876. — Pflüger J. G. F., Anleitung zum Gesangunterricht. Leipzig 1853. — Widmann B., Vorbereitungskurs für den Gesangunterricht. — Derselbe, Elementarkursus der Gesangslehre, dann der Gesang in der Schule, seine Bedeutung und Behandlung. — Lange B., Winke für Gesangslehrer. Berlin 1879. — Sattler H., Praktischer Lehrgang für den Gesangunter-

richt in Volksschulen. Leipzig 1879. — Kothe B., Leitfaden für die methodische Behandlung des Gesangunterrichts in der Volksschule. Leipzig, Peters. — Erk L. Chr., Methodischer Leitfaden für den Gesangunterricht in Volksschulen. — Kothe B., Gesanglehre für die oberen Klassen der Volksschule mit Benützung der Notenschrift nebst Wandtafeln. Breslau, Goerlich. — Kothe B., Vademekum für Gesangslehrer. Breslau 1888. — Hiebsch Jos., Methodik des Gesangunterrichts. Wien, Pichler. — Weinwurm R., Methodische Anleitung zum elementaren Gesangunterricht. Wien, Pichler. — Niernberger, Wandtafeln für den Gesangunterricht. Wien 1877. — Liederbücher: Bauer Michael, Der Elementar-Gesangunterricht für Schule und Haus. Troppau 1894, Buchholz und Diebel. — Jessen A. Chr, Liederborn. Wien 1878. Pichler. — Vogl A. und Jessen Chr., Liederbuch für österreichische Volks- und Bürgerschulen. Wien 1879, Pichler. — Mair Frz. und Kirchl Adolf, Liederstrauß. Wien 1901, Pichler. — Mann Josef, Gesangbuch für österr. allgem. Volksschulen. Prag 1889. — Mann Josef, Gottesdienstliche Gesänge für Volks- und Bürgerschulen. Prag 1889. — Proschko Adalb. und Pammer Fz., Liederquelle. Linz 1896. — Roller Joh. Ev., Liederschatz für Volks- und Bürgerschulen. Wien 1879. — Schober Joh. und Labler W., Liederhain für österr. allgem. Volksschulen. Wien 1893. Schober Joh. und Labler W., Liederhain für österr.- Bürgerschulen. Wien 1895. — Weinwurm R., Kleines Gesangbuch für Bürgerschulen und die oberen Klassen der allgem. Volksschulen. Wien 1891. — Wagner E. und Sluke W., Vaterländisches Liederbuch. Reichenberg 1887. — Hiebsch Jos., Chorgesangschule für Männerstimmen. Wien, Pichler. — Erk und Greef, Kindergärtchen. — Dieselben, Singvögelein. — Bönicke H., Der Gesangunterricht nach dem Gehöre. Leipzig 1860. — Leidesdorf H., Kinderlust oder Spiel und Lied. Leipzig 1863. — Erk L. und Jacob A., Liedergarten für Mädchenschulen. Essen. — Brähmig B., Liederstrauß für Töchterschulen. Kleine praktische Gesangsschule. Leipzig 1880. — Hentschel E., Liederhain. Leipzig. — Sering F. W., Gesanglehre für Volksschulen. — Sieber Ferd., Die Kunst des Gesanges. — Derselbe, Vorschule des Gesanges. — Derselbe, Katechismus der Gesangskunst. — Derselbe, Kurze Anleitung zum gründlichen Studium des Gesanges. — Ballien Th., Liederschatz für Schule und Haus. Berlin 1880. — Brandt, Chorgesangschule. Leipzig. — Wüllner Frz., Chorübungen der Münchner Musikschule. — Brunner Frz., Einfalt M. und Prammer Frz., Chorgesangsschule für Gymnasien, Realschulen, Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, Mädchen-Lyzeen sowie für Musikschulen. Linz 1903. — Dieselben, Österreichische Liederquelle. Linz 1903. — Rühl F. W, Elementar-Gesangschule nach der Schelbleschen Methode. Leipzig, Merseburger 1875. — Krolop Jos., Der Gesangunterricht für Präparandien, Gymnasien und Realschulen. Troppau, Wien 1873. — Habert Joh. Ev., Chorgesangschule. Linz 1875. — Faisst Immanuel, Dr., und Stark Ludwig, Dr., Elementar- und Chorgesangschule für höhere Lehranstalten. Stuttgart 1887. — Fiby Heinrich, Prof., Chorliederbuch für österreichische Mittelschulen und Gesangslehre. Wien 1899. — Chorliederbücher von Prof. Mende, Eduard Mirus, Franz Liebscher, Zirinn u. a.

Wien. *Wagner Hans.*

Geschäftsprotokoll s. d. A. Amtsschriften.

Geschenke an Lehrer und Schüler. Wohl für alle Kategorien öffentlicher Schulen sind die Zeiten längst vorüber, wo der Lehrer ein so kümmerliches Einkommen hatte, daß er für des Lebens Notdurft neben den pflicht- oder vertragsmäßigen Naturalleistungen der Gemeindemitglieder auch auf den guten Willen, um nicht zu sagen, auf das Mitleid der Eltern angewiesen war. Es gab genug Gelegenheiten im Laufe des Jahres, wo der vermögendere Grundbesitzer oder Gewerbsmann der Küche und dem Keller des notleidenden „Schulmeisters" mit seinen Erzeugnissen aufhelfen konnte. Sicherlich sah niemand darin eine ungehörige Beeinflussung des Lehrers oder in der Annahme solcher Geschenke eine inkorrekte oder gar pflichtwidrige Haltung. Ohne Zweifel hat es damals unter den Spendern auch edler geartete Gemüter gegeben, welche in dieser Weise ihre Dankbarkeit für die große, den Kindern zugewendete Mühe kundgeben wollten. Wurde solche Praxis auch gegenüber den Lehrern höherer Schulen geübt, an denen für die Schüler ein günstiger und ununterbrochener Studienfortgang weit wichtiger ist als an den Elementarschulen, so konnte sich mitunter an die Stelle der obigen Motive die selbstsüchtige Erwägung setzen, daß man durch irgendwelche Ge-

schenke das Urteil des materiell bedrängten Lehrers günstiger stimmen könne. Mir selbst noch passierte es als jüngerem Lehrer vor Jahren, daß die Mutter eines eben erst in das Gymnasium eingetretenen Knaben zu Weihnachten mit einer Dienstmagd angerückt kam, die in einem mächtigen Rückenkorbe allerlei Herrlichkeiten mitbrachte; es kostete nicht wenig Überredung, um die biedere Frau zur Rücknahme ihrer „Weihnachtsgeschenke" zu bestimmen. Noch naiver verfuhr ein Weinhändler, dessen Diener mit einem umfänglichen Weinkorbe an meiner Tür erschien und mir bedeutete, eine Anzahl von Flaschen dem Korbe zu entnehmen, mit den übrigen müsse er noch zu den anderen „Herren" gehen. Überwiegt in solchen Fällen die Komik der Situation, so gibt es wieder andere Fälle, wo „feinere" Leute dem Lehrer auf weit unangenehmere Weise sich gefällig zu erweisen suchen. Es ist z. B. für den Lehrer recht peinlich, ein winziges, mit Goldstücken gefülltes Kuvert, das geschickte Frauenhand auf dem Salontisch unterzubringen verstanden, nach Verschwinden des Besuches zu entdecken und mit passenden Geleitworten zurückzusenden. Zum Glück haben sich die Anschauungen des Publikums in dieser Hinsicht im Laufe der letzten Dezennien, vielleicht auch infolge der erhöhten staatlichen Fürsorge für den Lehrerstand, gründlich geändert. Meines Erachtens hat die jetzt fast allgemeine Einrichtung, daß der Lehrer für die Parteien im Schulgebäude selbst seine regelmäßigen Sprechstunden abhält, nicht nur den Wert der Bequemlichkeit, sondern auch erzieherische Bedeutung; auch der minder Einsichtige muß da den Eindruck gewinnen, daß seine Beziehung zum Lehrer keine private ist. Gegenwärtig läßt sich wohl sagen, daß der Lehrer nicht nur auf so oder so gemeinte Geschenke der Eltern leicht verzichten kann, sondern daß es ihm als eines der wichtigsten Attribute seines öffentlichen Amtes erscheint, hinsichtlich der Unbefangenheit seines Urteiles und seiner materiellen Unabhängigkeit als ebenso unnahbar dazustehen wie der Richterstand, mit welchem ihn ja so manche Analogie der Berufstätigkeit verbindet.

Nach anderen Gesichtspunkten sind die nicht so seltenen Fälle zu beurteilen, wo die Schüler einer Klasse korporativ gewisse Gelegenheiten benützen wollen, um dem Lehrer ihre Verehrung, Dankbarkeit und Zuneigung auch in Form eines Geschenkes auszudrücken. Der Namenstag, die Jahreswende, der Abgang des Lehrers von der Schule infolge von Beförderung, Versetzung oder Pensionierung sind solche Gelegenheiten. Die Sache hat zwei verschiedene Seiten. Einerseits ist es ein schöner Zug der jugendlichen Herzen, daß sie sich gedrängt fühlen, dem Lehrer eine Freude zu bereiten, und solche Gefühle sollten nicht einem Prinzip zuliebe mit allzu rauher Hand angefaßt werden. Anderseits sind es doch die Eltern, die da beizusteuern haben, und für manche Familien ist selbst eine kleine Beisteuer drückend; bei korporativem Auftreten der Klasse fühlt man sich unter einem moralischen Zwange und will sich nicht ausschließen. Überdies mag sich beim Lehrer der Freude über die Gesinnung seiner Schüler doch auch ein Gefühl des Widerstrebens und der Verlegenheit beimischen; ist nämlich die Spende nicht durch seinen Abgang von der Anstalt veranlaßt, so kann sich die Empfindung einstellen, daß der Pietätsakt der Schüler doch nicht außer aller Beziehung zu seiner Unbefangenheit gegenüber der Klasse als solcher steht. Mit gutem Grunde also ist es durch die Schulordnung den Schülern verboten, ohne besondere Bewilligung „Geldsammlungen zu was immer für einem Zwecke unter sich zu veranstalten". Es muß der taktvollen Beurteilung des Einzelfalles durch den Direktor überlassen bleiben, diese Bewilligung zu erteilen oder zu versagen; er möge bedenken, daß seine Lehrer auch hierin das Recht einer individuellen Überzeugung haben, und so kann er rechtzeitig durch einen entsprechenden Wink einer Zurückweisung und Enttäuschung der Schüler vorbeugen. Endlich noch eines: da solche Schenkungen meist mit einer Ovation verbunden sind und nicht geheim bleiben können, so wäre zu bedenken, daß die niemals zu vermeidende Verschiedenheit in der Haltung der Schüler verschiedenen Lehrern gegenüber ihre mißliche Seite hat.

An öffentlichen Schulen fallen Geschenke für Schüler unter den Begriff der Prämien; sie sind nicht mit

Unterstützungen zu verwechseln. In dem Maße, als öffentliche und feierliche Prüfungen außer Gebrauch kommen, haben auch die Prämien ihre Bedeutung für das Schulleben immer mehr eingebüßt. Erscheint einer idealen Erziehungs- und Unterrichtskunst schon das Prüfungs- und Zeugniswesen überhaupt als ein notwendiges Übel, so muß um so mehr das Aussterben der öffentlichen Schaustellung von Schülerkenntnissen mit dem damit verknüpften Prämienwesen als ein Fortschritt im Sinne der Vernunft und Ehrlichkeit begrüßt werden. Sollte da oder dort an Anstalten, die von privaten Fonds erhalten werden, vielleicht auch eine Stiftung bestehen zu dem besonderen Zwecke der Prämiierung vorzüglicher Schüler, so gibt es keinen zwingenden Grund dafür, eine alte Tradition plötzlich aufzugeben. Im allgemeinen aber kann auf „Prämien" ohne irgend einen Schaden für die Zwecke der Erziehung leicht verzichtet werden. Vgl. auch d. A. Belohnungen und Strafen.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Geschichte an höheren Schulen. *I. Die Lehrpläne.* Mit Rücksicht auf den zur Verfügung stehenden Raum werden hier nur die Lehrpläne der deutschen Mittelschulen besprochen; für alle nichtdeutschen wird auf die ausführliche Darstellung bei A. Baumeister im 1. Band, 2. Abteilung seines „Handbuches der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen" (München 1897) verwiesen. Seit dem Erscheinen dieses Bandes haben die Lehrpläne für Geschichte in Österreich und Preußen einige Abänderungen erfahren.

Österreich. Für die österreichischen Realschulen ist maßgebend der Ministerialerlaß vom 23. April 1898, durch den ein neuer Normallehrplan für die siebenklassige Realschule festgestellt wurde, der in der 5. Auflage der „Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich" (Wien 1899) abgedruckt ist. Jeder der drei Zeiträume der Geschichte wird in der 2. bis 4. Klasse in zwei Stunden, in der 5. bis 7. Klasse in je drei Stunden gelehrt; in der 6. Klasse ist jedoch noch die Neuzeit bis zum Westfälischen Frieden, in der 7. Klasse auch die Geographie und Statistik der österreichisch-ungarischen Monarchie durchzunehmen. An den achtklassigen Gymnasien ist der Unterricht nach dem „Lehrplan und den Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich" (2. Auflage, Wien 1900) geregelt, der mit Ministerialerlaß vom 23. Februar 1900 vorgeschrieben wurde. Die Verteilung des Stoffes, die zuletzt im Jahre 1884 festgestellt worden war, hat durch den neuen Erlaß nur in der 5., 6. und 7. Klasse eine Änderung erfahren. Demnach ist das Lehrziel für die einzelnen Klassen gegenwärtig folgendermaßen festgestellt: In der 2. Klasse wird das Altertum in zwei, in der 3. das Mittelalter in $1^1/_2$, in der 4. die Neuzeit in zwei, in der 5. das Altertum bis zu den Gracchen in drei, in der 6. der Schluß des Altertums, das Mittelalter und die Neuzeit bis 1618 in vier, in der 7. die Neuzeit vom Beginne des 30jährigen Krieges in drei und in der 8. Klasse die Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie im ersten Halbjahre in 3 Stunden gelehrt. Im zweiten Halbjahre dieser Klasse, dessen Hauptstoff die Geographie und Statistik des Kaiserstaates ist, wird eine Wochenstunde der Wiederholung der wichtigeren Teile der griechischen und römischen Geschichte gewidmet. Im ganzen sind demnach am Gymnasium der Geschichte $17^1/_2$ Wochenstunden eingeräumt.

Preußen. Für Preußen hat die Beratung der Pfingstkonferenz (1900) einige Veränderungen gegenüber der Einrichtung vom Jahre 1892 und außerdem die gleichmäßige Ordnung des Stoffes an allen drei Arten der neunklassigen Mittelschule zur Folge gehabt. Vgl. „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen", Halle 1901. Von dem propädeutischen Unterricht in der VI. und V. abgesehen, der dem Lehrer des Deutschen zugewiesen ist, wird der Geschichtsunterricht in einem unteren, vierjährigen und einem oberen, dreijährigen Kurse erteilt. Die Abgrenzung des Stoffes im einzelnen ist folgende: In der IV. wird griechische Geschichte bis zum Tode Alexanders des Großen und römische Geschichte bis zum Tode des Augustus mit zwei Wochenstunden an den Gymnasien und Realgymnasien und drei an den Realschulen, in der U. III römische Kaiserzeit und Mittelalter, in der O. III deutsche Geschichte vom Ausgange des Mittelalters bis zum Regierungsantritte Friedrichs des Großen, in der U. II

deutsche Geschichte von 1740 bis zur Gegenwart mit je zwei Stunden gelehrt. Auf der Oberstufe sind jeder Klasse drei Wochenstunden eingeräumt. In der O. II wird griechische Geschichte bis zum Tode Alexanders des Großen und römische bis zum Tode des Augustus, in der U. I römische Kaiserzeit und deutsche Geschichte bis 1648, in der O. I Geschichte der Neuzeit bis zur Gegenwart gelehrt. Außerdem sind für jede Klasse von der U. III angefangen „Wiederholungen nach einem Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen" und überdies am Gymnasium und am Realgymnasium mindestens zwölf Stunden in jeder der drei Oberklassen für geographische Wiederholungen vorgeschrieben, während sich die Oberrealschule in diesen drei Klassen einer eigenen Wochenstunde für Geographie erfreut. So verfügt die Geschichte im ganzen über 17, bezw. 18 Wochenstunden. Die neuen preußischen Lehrpläne sind zu Ostern 1901 in Kraft getreten. Über die Einrichtung des Geschichtsunterrichts an den Reformanstalten nach Frankfurter System berichtet K. Reinhardt bei W. Lexis, „Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen" S. 328 ff.

Bayern. Die Einrichtung des Geschichtsunterrichts an den bayerischen Gymnasien ist durch die königl. Verordnung vom 23. Juli 1891 geregelt, die im Ministerialblatte für Kirchen- und Schulangelegenheiten im Königreich Bayern vom 30. Juli 1891 abgedruckt ist. Darnach sind für Geschichte in der 3. bis 7. Klasse zwei, in der 8. und 9. dagegen drei Wochenstunden bestimmt; die 3. bis 5. Klasse bildet die Unter-, die 6. bis 9. Klasse die Oberstufe. In der 3. Klasse umfaßt der Lehrstoff alte Geschichte bis auf Augustus, in der 4. römische Kaiserzeit und deutsche Geschichte bis zum Ende des Mittelalters, in der 5. deutsche Geschichte bis auf die neuere Zeit, in der 6. alte Geschichte bis auf Augustus, in der 7. von da bis zum Erlöschen des Hohenstaufischen Hauses, in der 8. bis zum Jahre 1648, in der 9. von da bis auf die neueste Zeit einschließlich. Das gibt im ganzen 16 Wochenstunden. Über die abweichende Einrichtung des Geschichtsunterrichts an den bayerischen Realschulen und den Realgymnasien vgl. Baumeister S. 105 und 110.

Das übrige Deutschland. Für Sachsen, Württemberg und Baden wird auf Baumeister S. 132, 152, 172 und die Programme verwiesen. Besonders bemerkt zu werden verdient, daß am neunklassigen Gymnasium in Sachsen alte Geschichte in O. III und U. II mit je zwei Wochenstunden und in Baden in U. II orientalische und griechische sowie in O. II römische Geschichte mit je drei Wochenstunden gelehrt wird. In den meisten Staaten des Deutschen Reiches wird auf der Oberstufe alte Geschichte in einem Jahre gelehrt. Die gesamte Stundenzahl beträgt an den Gymnasien in Sachsen 21, in Württemberg 15, in Baden 18 Stunden. So schwankt die Stundenzahl für Geschichte an den Vollanstalten zwischen 15 und 21.

Die Schweiz. Hier herrscht die größte Mannigfaltigkeit, da die einzelnen Kantone hinsichtlich der Einrichtung der höheren Schulen ganz souverän sind. Als Regel gilt jedoch, daß jede Klasse zwei bis drei Wochenstunden für Geschichte verwendet. Allgemein wird das ganze Gebiet der Geschichte durchgenommen; hiebei macht sich das Bestreben geltend, der neueren Geschichte auf Kosten der alten immer mehr Zeit einzuräumen.

Der Lehrplan einer deutschen Auslandsschule ist veröffentlicht in der Monatschrift für höhere Schulen (M. h. Sch.) 1904, S. 131; er betrifft die in der Ausgestaltung begriffene Oberrealschule in Antwerpen, an welcher der Geschichte 15 Wochenstunden eingeräumt sind.

II. Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts. O. Lorenz sagt S. 359 seines Werkes: „Leopold von Ranke, die Generationenlehre und der Geschichtsunterricht": „Wenn schon im Begriffe und Charakter der Geschichte als Wissenschaft seit ewigen Zeiten eine Unsicherheit lag, so darf man sich nicht wundern, daß die Meinungen der Pädagogen hier mehr als anderswo auseinandergingen, was mit diesem Gegenstand überhaupt anzufangen sein mag." Hiezu kommt, daß man dem Geschichtsunterricht die Lösung verschiedener, im Wesen der Geschichtswissenschaft nicht begründeter Aufgaben zugewiesen hat, so daß die didaktische Literatur über diesen Gegenstand geradezu unübersehbar geworden ist. Da aber der Unterricht, wenn auch in dem nötigen achtungsvollen Abstand, der jeweiligen Auffassung über das Wesen der betreffenden Wissenschaft Rechnung tragen

muß, so gilt es vor allem, die herrschende Anschauung darüber, was den Stoff der geschichtlichen Erforschung und Darstellung zu bilden hat, festzustellen.

Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht (s. d.). Der Gegensatz, welcher derzeit über die Frage des eigentlichen Inhalts der Geschichtswissenschaft besteht, wurde durch die „Deutsche Geschichte“ K. Lamprechts hervorgerufen. Lamprecht findet nämlich, daß der Hauptgegenstand der Geschichte die Feststellung und Herausarbeitung der sozialpsychischen Faktoren bilde, die in der Geschichte aller Kulturvölker wiederkehren, so daß geschichtliche Gesetze aufgestellt werden können, gegen deren Wucht das Wirken der geschichtlich bedeutsamen Männer in den Hintergrund tritt; die Geschichte hat daher wesentlich einen kulturhistorischen Charakter. Diese Anschauung hat begreiflicherweise bei den Soziologen großen Beifall gefunden, wurde aber von den weitaus meisten Historikern abgelehnt. Nach wie vor halten diese daran fest, daß der eigentliche Gegenstand der Geschichte der Staat ist. Es handelt sich somit um die Erforschung und Darstellung der Schicksale des Staates sowie um die Taten der historisch bedeutsamen Männer, da diese einen maßgebenden Einfluß auf die Geschicke des Staates ausüben. Der Inhalt der Geschichte ist daher wesentlich politischer Art. Sie umfaßt aber auch alle Zweige der sogenannten Kulturgeschichte, namentlich die hervorragendsten Leistungen auf dem Gebiete der Religion, Literatur und Kunst, da diese doch auch Ausflüsse menschlichen Handelns und Schaffens im gesellschaftlich-staatlichen Verbande sind. Wenn demnach schon die Haltung der weitaus meisten Historiker den Lamprechtschen Anschauungen gegenüber die Schule veranlassen müßte, sich von diesen grundsätzlich fern zu halten, so kommen für den Unterricht noch andere Gesichtspunkte hinzu. Vor allem kann an der Mittelschule nur der Grund zu geschichtlichem Wissen gelegt werden, was durch die Fassungskraft der Schüler und die geringe Stundenzahl des Gegenstands bedingt ist, während die Lamprechtsche Richtung außerordentlich eingehende geschichtliche Kenntnisse auf den verschiedensten Gebieten verlangt. Dann würden an Stelle lebendigen, Verstand, Gemüt und Phantasie anregenden Stoffes abstrakte Allgemeinheiten treten, die der Anschaulichkeit entbehren und daher einer Hauptforderung des Unterrichts widersprechen. Endlich ist der Stoff, der in diesem Gegenstande an der Mittelschule zu verarbeiten ist, schon an sich so umfangreich, daß der Geschichtsunterricht eine weitere Belastung nicht mehr verträgt. An dieser Sachlage können auch die vereinzelten Stimmen, die sich zu Gunsten Lamprechts aus Mittelschulkreisen erhoben haben, nichts ändern (vgl. Programmaufsatz von Herfurth); immerhin ist zuzugestehen, daß der Unterricht hie und da von den Ergebnissen der Lamprechtschen Forschung mit Vorteil Gebrauch machen kann, obwohl diese trotz gelegentlicher Äußerung des Gegenteiles seitens Lamprechts für den Schüler schwer zu fassen sind.

Literatur: Lamprecht K., Deutsche Geschichte, 7 Bände. Leipzig 1891 bis 1905; hiezu 2 Ergänzungsbände („Zur jüngsten deutschen Vergangenheit“). Freiburg 1901 bis 1903. — Lorenz O., Leopold von Ranke, die Generationenlehre und der Geschichtsunterricht. Berlin 1891. — Below G. v., Die neue historische Methode (Historische Zeitschrift 1898, S. 193 ff.). — Kämmel O., Moderne Forderungen an den Geschichtsunterricht der höheren Schulen (Neue Jahrbücher für Pädagogik 1898, S. 15 ff. und der in demselben Bande abgedruckte Briefwechsel darüber zwischen Lamprecht und Kämmel). — Bernheim E., Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft. Wiesbaden 1899. — Lamprecht K., Die historische Methode des Herrn v. Below. Berlin 1899. — Derselbe, Die kulturhistorische Methode. Berlin 1900. — Lindner R., Geschichtsphilosophie. Stuttgart 1901. — Adamek O., Die wissenschaftliche Heranbildung von Lehrern der Geschichte für die österreichischen Mittelschulen. Innsbruck 1902. — Rickert H., Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung. Tübingen und Leipzig 1902. — Meyer E., Zur Theorie und Methodik der Geschichte. Halle 1902. — Herfurth K., Der Lehrstoff für Geschichte, Programmaufsatz des Johanneums in Hamburg 1902. — Bernheim E., Lehrbuch der histor. Methode. 4. Aufl. Leipzig 1903. — Lamprecht K., Moderne Geschichtswissenschaft. Freiburg 1905.

Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Münch sagt S. 321 seines Werkes „Geist des Lehramtes“: „Es ist ein

bestimmter Teil des Unterrichts, der erziehend wirken, d. h. auf die innere Gestaltung des Zöglings hinarbeiten soll, ein anderer Teil dagegen hat doch wesentlich die Bedeutung, ihn für das Leben auszustatten". Das hier Gesagte gilt auch für den Geschichtsunterricht. Vor allem liegt dem Geschichtsunterrichte die Aufgabe ob, dem Schüler ein gewisses Maß von Tatsachen aus der Geschichte des inneren und äußeren Staatslebens beizubringen. Hiebei kommt es ganz besonders auf die klare Auffassung der erzählten Begebenheiten und dargestellten Zustände an, da hievon die Richtigkeit jeder weiteren Operation mit dem Stoffe abhängig ist. Die Aufgabe der Vermittlung von Tatsachen teilt der Geschichtsunterricht mit dem Unterricht in anderen Gegenständen; sie wendet sich an das Gedächtnis des Schülers, der den Stoff in wesentlich rezeptiver Weise aufnehmen muß. Da alle Jahrhunderte der geschichtlichen Entwicklung von Waffenlärm erfüllt sind, wird trotz aller Einschränkung ein guter Teil dieses Stoffes von Kriegsereignissen und Friedensschlüssen zu handeln haben.

Der vom Schüler aufgenommene Stoff darf für ihn aber nicht ein mehr oder minder lockeres Gemenge von zufällig eingetretenen Ereignissen sein, sondern der jugendliche Geist muß dazu geführt werden, daß er in den geschichtlichen Vorfällen eine Verkettung von Ursache und Wirkung erkennt. Er muß im geschichtlichen Leben eine Entwicklung sehen, die teils durch geschichtlich bedeutsame Personen, teils durch die geistigen Strömungen und volkswirtschaftlichen Anschauungen der Zeit bedingt ist. Die Einsicht in diesen Sachverhalt führt zur Erreichung des höchsten Zieles, das dem Geschichtsunterricht gesteckt werden kann, nämlich zur Weckung und tunlichsten Steigerung des historischen Sinnes. Dieser äußert sich in der richtigen Würdigung der Tatsachen und Persönlichkeiten, in der Wertschätzung der von den Vorfahren geschaffenen Werke und Einrichtungen, in der Einsicht von der Veränderlichkeit und Verbesserungsbedürftigkeit der gesellschaftlichen und staatlichen Zustände, in der Erkenntnis von der Haltlosigkeit durch gewaltsame Umstürze hervorgerufener Neuerungen, wobei nicht selten wertvolle Güter für immer zu Grunde gehen, in dem Einblicke in die Bedürfnisse des eigenen Volkes und Staates, deren gegenwärtige Lage ein Ergebnis ihrer Geschichte ist und die durch willkürliche Konstruktionen, wie einst die „Aufklärung" meinte, nicht abgeändert werden kann. Die Einsicht, daß die Entwicklung auf dem Kampfe zwischen Beharrung und Veränderung, wie Lindner in seiner „Geschichtsphilosophie" S. 3, oder zwischen der Macht der Tradition und der individuellen Freiheit, wie E. Meyer im 1. Bande seiner Geschichte des Altertums S. 14 sagt, beruht, kann den Schüler auch den richtigen Standpunkt für das öffentliche Leben gewinnen helfen, in dem er sich seinerzeit betätigen soll. Dieser historische Sinn wird ganz besonders an der Geschichte des eigenen Volkes und Staates gebildet; er wird aber auch gefördert durch Heranziehung von Vergleichen und Analogien aus der Geschichte anderer Völker und Zeiten, durch die Herausarbeitung typischer Erscheinungen, die namentlich O. Frick verlangt hat, und durch die Berücksichtigung des Wissens, das sich der Schüler in anderen Gegenständen erworben hat. Den Zufluß geschichtlichen Stoffes aus diesen hat O. Jäger in seiner „Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts" eingehend behandelt. Vgl. auch die neuen preußischen Lehrpläne und die Verhandlungen der 12. Direktorenversammlung in Schlesien 1901. Diese Seite des Unterrichts wendet sich in erster Linie an den Verstand des Schülers.

Hinsichtlich der ethischen Wirkung des Geschichtsunterrichts sind die Anschauungen geteilt. Gegen die Bezeichnung: „Gesinnungsunterricht", die Ziller für die Religionslehre und die historischen Gegenstände angewendet hat, spricht sich Münch („Geist des Lehramtes", S. 438) aus, da durch den Unterricht nicht gar zu viel Gesinnung gebildet werde und auch andere Gegenstände dazu beitragen. Ähnlich bemerkt Lorenz (L. v. Ranke u. s. w., S. 360), er wundere sich sehr, „wie jemand die Hoffnung hegen mag, im Wege der Geschichtserkenntnis das sittliche Bewußtsein im Menschen auf eine wesentlich höhere Stufe emporzubringen". Dagegen stellen z. B. Kämmel in den „Neuen Jahrbüchern" und Schiller in seiner „Pädagogik" die sittliche Wirkung des Geschichtsunterrichts über die verstandesmäßige. Hieher darf man auch den oft angeführten Ausspruch

Goethes rechnen: „Das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erregt", womit man den Satz in Ottiliens Tagebuche (Wahlverwandtschaften II, 7) vergleichen mag: „Ein Lehrer, der das Gefühl an einer einzigen guten Tat, an einem einzigen guten Gedichte erwecken kann, leistet mehr als einer, der uns ganze Reihen untergeordneter Naturbildungen der Gestalt und dem Namen nach überliefert". Es ist also die geschichtliche Tat, an der sich die Begeisterung entzünden soll, und sicherlich werden die mit innerer Anteilnahme vorgetragenen Erzählungen von den Heldentaten einzelner Menschen und ganzer Völker, von der Selbstaufopferung im Kriege und im Frieden zum Besten der Allgemeinheit, von der Wertschätzung, die zu allen Zeiten echte Vaterlandsliebe gefunden hat, die jugendlichen Gemüter zu lebhafter Bewunderung sittlicher Größe im öffentlichen Dienste und zu inniger Teilnahme an den Geschicken der menschlichen Gesellschaft hinreißen.

Da der Geschichtsunterricht den Schüler in längst vergangene Zeiten und zu den fernsten Völkern führt, ihm die verschiedensten Ereignisse und Einrichtungen erzählt und schildert, ist er auch in der Lage, auf die jugendliche Phantasie lebhaft einzuwirken. Wie es z. B. in den antiken Volksversammlungen zugegangen, welchen Verlauf große Schlachten in verschiedenen Zeiten bei verschiedener Bewaffnung der Heere genommen, wie das Leben in einer mittelalterlichen Stadt beschaffen gewesen, wie es bei einer damaligen Gerichtsverhandlung zugegangen, darüber und über vieles andere soll der Schüler eine klare innere Anschauung gewinnen, was durch Anschauungsbehelfe, die freilich nicht allzu verschwenderisch benützt werden sollen, bedeutend erleichtert werden kann.

Mag auch nach Willmann (Didaktik II[2], 156 ff.) die Geschichte zu den akzessorischen Teilen der Bildung zu rechnen sein, immerhin ergibt sich aus dem Voranstehenden die verhältnismäßig große Bedeutung dieses Gegenstands, der auch berufen ist, der streng verstandesmäßigen Richtung des grammatischen und mathematischen Unterrichts ein Gegengewicht zu bieten. Diese Bedeutung ist um so größer, als nach Lorenz (S. 369) von sämtlichen Studierenden deutscher Universitäten über 90% nie ein historisches Kolleg gehört haben und erst vom geschichtlichen Standpunkte die Stellung des einzelnen als Bürger eines Staates und Mitgliedes einer Nation verstanden werden kann. Vgl. die schönen Worte bei Rickert (S. 720): „Der einzelne Mensch kann den größten Teil seiner Pflichten nicht als Mensch schlechthin, sondern nur als Glied des historischen Zusammenhanges erfüllen, den wir Nation nennen. Es ist ethische Pflicht, Glied einer Nation zu sein, da wir die meisten unserer Pflichten nur als nationale Glieder zu erfüllen vermögen".

Weitere Anforderungen an den Geschichtsunterricht. Es handelt sich hiebei besonders um die stärkere Heranziehung der Kulturgeschichte, um volkswirtschaftliche Belehrungen, kunstgeschichtliche Unterweisungen, endlich um den Betrieb der Quellenlektüre. Je stärker demnach die Belastung des Geschichtsunterrichts ist, desto mehr glaubt man durch Änderung der Methode und Sichtung des Lehrstoffes die nötige Zeit zu gewinnen.

Die Kulturgeschichte. Da der Staat der Hauptgegenstand der Geschichte ist, so ist und bleibt auch die politische Geschichte der Hauptinhalt des Geschichtsunterrichts. Anderseits ist aber der moderne Staat der größte Kulturfaktor, den es gibt, seine Geschichte ist daher mit den wichtigsten Erscheinungen des Kulturlebens innig verbunden. Mit Recht bemerkt O. Jäger (Lehrkunst und Lehrhandwerk. S. 165): „Man kann ja gar keinen Schritt auf diesem Boden (dem Geschichtsunterricht) machen, ohne von kulturgeschichtlichen Dingen zu reden." Und Lindner sagt in seiner „Geschichtsphilosophie" (S. 206): „Es gibt nur eine Geschichte. Sie läßt sich nicht anatomisch in politische oder soziale oder kulturelle zerlegen." Daraus ergibt sich auch, daß die Kulturgeschichte möglichst innig mit der politischen verwoben, also tunlichst an die entscheidenden Ereignisse oder die wichtigsten Persönlichkeiten angeschlossen werden soll, wie es auch die österreichische Instruktion ausdrücklich empfiehlt. Gerade in kulturhistorischer Hinsicht fließt der Geschichte aus dem Unterricht in den übrigen Lehrgegenständen ein überaus reicher Stoff zu; doch darf der Unterricht

deshalb keinen enzyklopädischen Charakter annehmen, sondern muß sich im wesentlichen auf Religion, Literatur, Erziehung und Humanitätseinrichtungen beschränken. Die eigentliche Fachliteratur ist zwar grundsätzlich ausgeschlossen, bedarf aber gelegentlich, z. B. bei der Erörterung der „Aufklärung", doch auch der Berücksichtigung. Eingehend beschäftigte sich mit der Stellung der Kulturgeschichte die 8. Direktorenversammlung der Rheinprovinz 1903, auf der folgender Leitsatz angenommen wurde: „In der Kulturgeschichte sind diejenigen Erscheinungen eingehender zu behandeln, die auf die politische Entwicklung oder auf das geistige und wirtschaftliche Leben des deutschen Volkes entscheidenden Einfluß ausgeübt haben.

Die sozial-volkswirtschaftlichen Belehrungen. Es gab Zeiten, in der die Geschichtschreibung wesentlich kirchliche oder juristische oder antiquarische Zwecke verfolgte, und tatsächlich kann der Historiker bei der Auffassung der Vergangenheit von den herrschenden Ideen seiner Zeit nicht völlig absehen; es gibt daher auch nach E. Meyer (Zur Theorie, S. 45) keine absolute und unbedingt gültige Erkenntnis der Geschichte. Da sich nun in der Gegenwart die einzelnen Stände und die Staaten in wirtschaftlicher Hinsicht auf das heftigste bekämpfen, trägt die heutige Geschichtschreibung eine sozial-volkswirtschaftliche Färbung. Auch der Unterricht muß dieser Richtung der Wissenschaft, die zugleich eine Vertiefung des geschichtlichen Verständnisses bedeutet, Rechnung tragen, so gut wie der philologische Unterricht in Berücksichtigung der jetzigen Richtung der Philologie als Wissenschaft die Archäologie nicht unbeachtet lassen soll. Dazu bedarf es aber keiner selbständigen Belehrungen, die wohl geradezu eine Spitze gegen die Sozialdemokratie haben sollten, sondern es ist bei der Erörterung der verschiedenen Verfassungsformen und volkswirtschaftlichen Systeme sowie der Versuche, sozialistische und kommunistische Theorien zu verwirklichen, wie sie namentlich in Frankreich gemacht worden sind, reichlich Gelegenheit geboten, dem Schüler Verständnis für die Entwicklung auch auf diesem Gebiete zu vermitteln. Er wird bei einem Ausblicke auf die Kulturaufgaben des modernen Staates, der mit Schulzwang und allgemeiner Wehrpflicht eine bedeutend höhere Autorität als noch in der Zeit des aufgeklärten Absolutismus ausübt, die Erkenntnis gewinnen, daß die wichtigsten Kultureinrichtungen des Staates in erster Linie den gebildeteren und wohlhabenderen Schichten der Bevölkerung zu gute kommen, und daraus auch die Pflicht ableiten, daß gerade diese sich zu entsprechenden Opfern im Interesse der Allgemeinheit verpflichtet fühlen müssen.

Kunstgeschichte. Da der Unterricht überhaupt wesentlich die intellektuelle Ausbildung der Jugend im Auge hat, so hat sich in neuerer Zeit das Bestreben geltend gemacht, Mittel und Wege zu finden, um die innere Anschauung und die Phantasie der Schüler mehr als bisher zu fördern. Diese Bestrebungen fanden namentlich auf den beiden Kunsterziehungstagen Ausdruck, die in Dresden und Weimar abgehalten wurden, und waren auch Gegenstand der Beratungen auf der 14. Direktorenversammlung in Pommern 1903. Grundsätzlich ist man wohl in der Berücksichtigung der Kunstdenkmäler einig, ebenso auch darin, daß eigentliche Kunstgeschichte, geradeso wie Literaturgeschichte, von der Mittelschule fern zu halten sei. Im einzelnen herrscht aber vielfach Verschiedenheit der Ansichten darüber, welche Gegenstände sich mit der bildenden Kunst beschäftigen sollen, sowie über die Frage, ob man hauptsächlich Werke der antiken oder neueren Kunst, ob man mehr, bezw. ausschließlich die Baukunst oder Plastik oder Malerei berücksichtigen soll u. s. w. Wenn irgendwo, wird es sich hier darum handeln, daß dem Schüler die Augen geöffnet und Interesse in ihm erweckt werde. Daß aber ein Gymnasialschüler eine klare Vorstellung von einem antiken Tempel gewinne, daß er die wichtigsten Göttertypen unterscheiden lerne, daß er einfachere Formen antiker Gewandung erkenne, daß er die verschiedenen Stilgattungen des christlichen Kirchenbaues an sich und auch als Ausdruck der die Zeit beherrschenden Ideen würdige, wird man wohl erreichen können. Wie sollte man z. B. die Zeit des Perikles, wie die der Renaissance schildern, ohne der gleichzeitigen Kunst zu gedenken? Wie bezeichnend ist die Kunst der Rokoko-

zeit für die tändelnd-leichtsinnige Auffassung selbst der ernstesten Dinge seitens der damaligen „Gesellschaft"! Wenn sich daher der Geschichtsunterricht der Berücksichtigung der Kunst nicht gänzlich entziehen kann, so sind doch auch die Philologie, der Zeichen-, Deutsch- und Religionsunterricht berufen, an der allgemeinen Aufgabe der Schule, das Anschauungsvermögen zu steigern und künstlerisches Empfinden zu wecken, mitzuwirken. Vgl. darüber A. Lichtwark in den Verhandlungen des I. Kunsterziehungstages, S. 183: „Das Ziel ist nicht in erster Linie Erweiterung des Wissens, sondern Erweckung und Stärkung der Beobachtungskraft und des Empfindungsvermögens als Grundlage der Geschmacksbildung und der Empfindung für Werte."

Literatur: Die ältere Literatur über den Geschichtsunterricht ist angeführt bei Hannak, Schiller und Neubauer; es seien daher aus jener Zeit nur einige wichtigere Schriften erwähnt. Herbst W., Zur Frage über den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. Mainz 1869. — Derselbe: Die neuere und neueste Geschichte auf Gymnasien. Mainz 1877. — Herbst W., Artikel „Geschichte" in Schmids Enzyklopädie 1878. — Hannak E., Methodik des Unterrichts in der Geschichte. Wien 1891. — Mahrenholtz R., Wandlungen der Geschichtsauffassung und des Geschichtsunterrichts, besonders in Deutschland. Hamburg 1891. — Martens R., Gesamtbericht für die 13. Direktorenversammlung in Ost- und Westpreußen. Leipzig 1892. — Jäger O., Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht, 3. Aufl. Wiesbaden 1892. — Schiller H., Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten, 3. Auflage. Leipzig 1894. — Jäger O., Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts (Sonderausgabe aus Baumeisters Handbuch). München 1895. (2. Aufl. 1904.) — Neubauer F., Der Geschichtsunterricht auf höheren Schulen, (Separatabdruck aus Reins Handbuch). Langensalza 1896. — Rosenburg H., Methodik des Geschichtsunterrichts, 5. Aufl. Breslau 1905. — Jäger O., Lehrkunst und Lehrhandwerk. Wiesbaden 1897. — Biedermann K., Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode, 2. Aufl. Wiesbaden 1900. — Lorenz K., Der moderne Geschichtsunterricht, 2. Aufl. München 1900. — Lexis W., Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle 1902 (darin: F. Neubauer, der Unterricht in der Geschichte. — Paulsen F., Das Prinzip der Gleichwertigkeit der 3 Formen der höheren Schulen und K. Reinhardt, die Reformanstalten). — Die sehr eingehende und belehrende Darstellung von P. Pomtow über Geschichte in Rethwischs „Jahresbericht über das höhere Schulwesen", 17. Jahrgang (1902). Berlin 1903. — Willmann O., Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt. 2 Bände, 3. Aufl. Braunschweig 1903. — Jäger O., Die Zukunft des Geschichtsunterrichts (Hum. Gymnasium 1905). — Soltau W., Die Weckung des historischen Sinnes etc. (Neue Jahrbücher 1905). — Über volkswirtschaftliche Belehrungen: Die ältere Literatur verzeichnet Neubauer in Reins Enzyklopädie; angeführt seien: Moormeister E., Das wirtschaftliche Leben. Vergangenheit und Gegenwart. Freiburg 1891. — Stutzer in Lehrproben und Lehrgängen, Nr. 37. — Neubauer F., Volkswirtschaftliches im Geschichtsunterricht, Programmaufsatz. Halle 1894. — Derselbe, Staats-, Wirtschafts- und Gesellschaftskunde im höheren Schulunterricht bei Rein VI, 1899. — Bernheim E., Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft im Verhältnis zur Kultur- und sozialgeschichtlichen Bewegung unseres Jahrhunderts. Wiesbaden 1899. — Verhandlungen der 8. Direktorenversammlung der Rheinprovinz. Berlin 1903. — Rudloff A. im Programm des Realgymnasiums zu Schwerin 1903 (und die daselbst angeführte Literatur). Über Kunst: Die ältere Literatur ist in Reins Enzyklopädie IV (Kunstunterricht), bei Jaskulski und in den Verhandlungen der 14. Direktorenversammlung von Pommern angegeben. Angeführt seien: Menge R., Gymnasium und Kunst. Eisenach 1877 und: Der Kunstunterricht am Gymnasium. Langensalza 1879. — Luckenbach H., Antike Kunstwerke im klassischen Unterricht (Programmaufsatz des Gymnasiums in Karlsruhe) 1901. — Itschner H., Über künstlerische Erziehung vom Standpunkt der Erziehungsschule. Langensalza 1901. Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden. Leipzig 1901. — Lichtwark A., Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. 4. Aufl. Berlin 1902. — Lehner F., Homerische Göttergestalten in der antiken Plastik (Programm des Gymnasiums in Linz) 1902 u. 1904. — Jaskulski C., Die bildende Kunst im Gymnasium in „Z. ö. G." 1903. — Verhandlungen der 14. Direktorenversammlung in Pommern. Berlin 1903. — Falbrecht Fr.,

Über den Unterricht in der bildenden Kunst ım Gymnasium. I. Programmaufsatz des ʒymnasiums in Freistadt 1903; Derselbe ı. Sommer F., II. (Fortsetzung). Ebenda 1904. III. Programmaufsatz. Ebenda 1905. – Hanslik E., Gedanken über d. ästh. Erz. an österr. Gymnas. Programmaufsatz. Bielitz 1905. — Sybel L. v., Über Pflege les Kunstsinns im Gymnasialunterricht. Hum. Gymnasium 1904, S. 133 ff.) — Samter E., Kunstpflege in der Schule. ZGW. 1905. S. 1 ff. — Kösters Eug., Natur u. bildende Kunst. (Programmaufsatz Brühl) 1905. — Gomolinski K., Kunstunterricht am Gymnasium. (Programmaufsatz Wattenscheid) 1905.

III. Zur Didaktik des Geschichtsunterrichts. Die Zweistufigkeit des Unterrichts. An allen österreichischen Mittelschulen und allen Vollanstalten des Deutschen Reiches wird der ganze Stoff der Geschichte mit teilweiser Ausnahme der orientalischen zweimal behandelt. Der Grund hievon ist, daß es die Mittelschule in den unteren Klassen mit Knaben und in den oberen mit Jünglingen zu tun hat. In den österreichischen Gymnasien und Realschulen bilden die 2. bis 4. Klasse, in den preußischen Vollanstalten die Klassen von der IV. bis einschließlich zur U. II die Unterstufe, so daß an den österreichischen Gymnasien die Oberstufe vier, an den übrigen Anstalten aber nur drei Jahrgänge umfaßt. Wenn der Unterricht, um erfolgreich zu sein, das Interesse des Zöglings erwecken muß, so treten naturgemäß auf der Unterstufe die Verfassungs- und Kulturgeschichte um so mehr zurück, als den Knaben hiefür noch das nötige Verständnis fehlt. Den Hauptgegenstand des Unterrichts bilden daher in den unteren Klassen Sagen, große und kühne Taten einzelner sowie ganzer Völker, hie und da eine Schlachtschilderung, Züge aus dem Leben geschichtlich bedeutsamer Männer u. dgl., wobei die Darstellung mit tunlichst vielen Einzelzügen auszustatten und auch der Anekdote der gebührende Platz einzuräumen ist. Es soll somit hauptsächlich auf Gemüt und Phantasie eingewirkt werden, während die verstandesmäßige Seite des Unterrichts erst auf der Oberstufe recht zur Geltung kommt. Es handelt sich demnach auf dieser nicht um eine einfache Erweiterung des in früheren Jahren gelernten Stoffes, sondern um eine grundsätzlich verschiedene Behandlung, wobei jedoch das Biographische nicht vernachlässigt werden darf, da sonst die Bedeutung der großen Persönlichkeiten nicht genügend zur Geltung käme. Natürlich muß auch die sprachliche Darstellung auf beiden Stufen verschieden sein. Namentlich in den unteren Klassen ist die Vermeidung aller abstrakten Ausdrücke und aller entbehrlichen Fremdwörter anzustreben; die einfache Sprache der Bibel, Homers, Herodots, auch einzelner Geschichtschreiber und Chroniken des Mittelalters gibt dem Lehrer das beste Vorbild. Auch wird sich der Lehrer in den unteren Klassen hüten, längere Zeit ununterbrochen zu sprechen, da die Aufmerksamkeit der Knaben bald erlahmt; mehr wird man ihnen bei der Erzählung von gewaltigen Taten zumuten dürfen, wogegen bei der Darstellung von Verfassungs- und Kulturzuständen selbst auf der Oberstufe häufige Fragestellungen den Vortrag unterbrechen müssen.

Literatur: Willmann O., Lesebuch aus Homer, 6. Aufl. Leipzig 1890. — Derselbe, Lesebuch aus Herodot, 5. Aufl. Leipzig 1890; hiezu: Der elementare Geschichtsunterricht. Wien 1872. — Loos J., Lesebuch aus Livius. Leipzig 1881. — Erler G., Deutsche Geschichte von der Urzeit bis zum Ausgang des Mittelalters in den Erzählungen deutscher Geschichtschreiber. 3 Bde., Leipzig 1882—1884.

Verteilung des Stoffes. In Österreich und in Preußen ist durch die letzten Verfügungen für die Neuzeit mehr Raum geschaffen worden; es mußten sich daher Altertum und Mittelalter größere Einschränkungen gefallen lassen. Den österreichischen Gymnasien wurde nämlich im Jahre 1900 vorgeschrieben, die Geschichte in der V. Klasse bis zu den Gracchen und in der VI. bis zum Jahre 1618 durchzunehmen, während in Preußen bereits die Reform von 1892 die alte Geschichte auf O. II (auf 120 statt 160 Stunden) einschränkte, woran der Lehrplan von 1901 nur änderte, daß die römische Kaiserzeit auf U. I übertragen wurde. Die Mehrzahl der preußischen Lehrer hat sich nach den Erklärungen von Jäger und Schultz in den Verhandlungen der Berliner Pfingstkonferenz damit abgefunden; es dürften daher auch die fortgesetzten Bemühungen Cauers, der alten Geschichte die U. II zurückzugewinnen, erfolglos bleiben, auch sind

ihm Marcks und Kreutzer in „Z. G. W." (Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen) u. „M. h. Sch." 1903 entschieden entgegengetreten. In Österreich ist gegenwärtig die VI. Klasse überstark belastet; es wurde daher auch in der historisch-geographischen Sektion des 8. deutsch-österreichischen Mittelschultages 1903 einstimmig der Antrag angenommen, es möge in der V. Klasse der Stoff bis zum Jahre 30 v. Chr. gelehrt werden. In Preußen wird am meisten über die Stofffülle in den beiden Primen geklagt (vgl. Marcks in „M. h. Sch." I.), zumal da in O. I die Geschichte bis an die Schwelle der Gegenwart geführt werden soll. Hiezu kommt, daß neuestens auch die Berücksichtigung der Schliemannschen Ausgrabungen und eine eingehendere Behandlung der römischen Kaiserzeit verlangt wird; zur letzteren Forderung hat in Österreich besonders A. Becker, in Preußen A. Harnack den Anstoß gegeben.

Literatur zur Behandlung der römischen Kaiserzeit: Schiller H. in „Z. G. W." 1887, S. 8 ff. — Petersdorff R. in „Z. G. W." 1892, S. 168 ff. — Becker A. in „Z. ö. G." 1898, S. 72 ff. — Harnack A., auf der Pfingstkonferenz und in „M. h. Sch." I., S. 53 ff. — Kreutzer J., ebenda, S. 47 ff. — Petersdorff R., ebenda III., S. 143 ff. — Im allgemeinen verlangt man in Preußen für die römische Kaiserzeit 15 Stunden.

Quellenlektüre. Der Geschichtsunterricht gerät in ein um so größeres Gedränge, als auch immer wieder der Wunsch, Quellenlektüre zu betreiben, geäußert wird. Die Gründe hiefür sind, daß dadurch dem Unterricht eine größere Anschaulichkeit gegeben wird und das vom Schüler selbständig Erarbeitete fester haftet, als was er bloß durch Zuhören in sich aufgenommen hat. Ganz auf Quellenlektüre wollte seinerzeit K. Peter den Geschichtsunterricht aufbauen; freilich sollte nach seiner Meinung die deutsche Geschichte neben der antiken wesentlich zurücktreten und die Lektüre größtenteils dem häuslichen Fleiße überlassen bleiben. Wenn Peters grundsätzliche Forderung fallen gelassen wurde, so hat man anderseits wieder stärkere Berücksichtigung der Quellen beim Mittelalter und bei der Neuzeit angestrebt. Am besten ist noch immer die alte Geschichte daran; wieviel die Klassikerlektüre für diesen Teil der Geschichte leisten kann, zeigt u. a. Kreutzer in „M. h. Sch." I.; freilich fügt die Redaktion den Stoßseufzer hinzu: „Aber wie vielfach wird nur grammatizistisch öde gelesen, ohne historischen Saft und ohne lebensvolle Kraft!" Auch verlangen die neuen preußischen Lehrpläne die Herstellung einer näheren Beziehung zwischen der Prosalektüre und der geschichtlichen Lehraufgabe der Klasse, eine Forderung, über welche die 12. Direktorenversammlung in Schlesien 1901 verhandelte. Nicht minder weist die österreichische Instruktion in den Bemerkungen zur Klassikerlektüre wiederholt auf die Notwendigkeit hin, den sachlichen Inhalt klar zu legen.

Im Mittelalter und in der Neuzeit kann schon wegen der Kürze der Zeit eine zusammenhängende Quellenlektüre nicht stattfinden. Immerhin sollte aber so viel Zeit übrig bleiben, daß z. B. am österreichischen Gymnasium mit den Schülern die reiche Belehrung bietende Urkunde über die Belehnung der Habsburger mit den Alpenländern, der Text eines Stadtrechtes, ein Bruchstück aus einem Weistum u. a. gelesen würde. In der Neuzeit gar wird man sich mit der gelegentlichen Anführung von charakteristischen Zitaten und Heranziehung der Unterweisungen im Deutschen Unterricht begnügen müssen. Hier können nur der Privatfleiß und die Schülerbibliothek aushelfen, im übrigen muß man sich auch bei der Geschichte damit trösten, daß ein wissenschaftlicher Betrieb des Gegenstands auf der Mittelschule nicht stattfinden kann.

Literatur: Über Quellenlektüre handelt eingehend Schilling M. (Quellenbücher für den Geschichtsunterricht an höheren Schulen) bei Rein V. Hier seien nur angeführt: Peter K., Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Halle 1849. — Derselbe, Zeittafeln der griechischen Geschichte. 6. Aufl. Halle 1886. — Derselbe, Zeittafeln zur römischen Geschichte, 6. Aufl. Halle 1882. — Herbst-Baumeister-Weidner, Quellenbuch zur alten Geschichte für Obergymnasialklassen. 2 Bde. 2. u. 3. Aufl. Leipzig 1870—1882. — Richter G., Annalen der deutschen Geschichte im Mittelalter von der Gründung des fränkischen Reiches bis zum Untergang der Hohenstaufen. 3 Bde. Halle 1873 bis 1898. — Krämer Ch. E., Historisches Lesebuch über das deutsche Mittelalter. Leipzig 1882. — Schober K., Quellenbuch zur Geschichte der österr.-ungar.

Monarchie. 2 Bde. Wien 1886—1887. — Öchsli W., Quellenbuch zur Schweizergeschichte I. Zürich 1886 und Neue Folge. Zürich 1893. — Butzer H., Quellenbuch für die griechische Geschichte. Dresden 1895. — Bengel J., Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht. Wiesbaden 1898. — Schilling M., Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. 3. Aufl. Berlin 1902. — Heinze W. und Rosenburg H., Quellenbuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. 2 Teile. 3. Aufl. Hannover und Berlin 1903 (durchaus in nhd. Sprache). — Gratzy O., Quellenbuch f. d. Geschichtsunterricht an österr. Mittelschulen u. verw. Anstalten. Wien 1905. — Richter A., Quellenbuch f. d. Unterricht i. d. deutschen Geschichte. 5. Aufl. Leipzig 1905.

Die Methode. Infolge einer Bestimmung der preußischen Lehrpläne von 1892 über den propädeutischen Geschichtsunterricht in VI. spielte eine Zeitlang die regressive Methode eine Rolle; sie wurde mit Recht bald fallen gelassen, weil sie die naturgemäße Folge der Ereignisse umstürzt. Wenn demnach gegenwärtig wieder die fortschreitend-chronologische Darstellung allgemein in ihr Recht eingesetzt ist, so kommen daneben auch noch die kulturgeschichtliche, die biographische und die gruppierende Methode in Betracht. Der Hauptverfechter der ersteren ist K. Biedermann, der die deutsche Geschichte in zwölf Kulturbilder zerpflückte, deren Zusammenhang Lehrer und Schüler in gemeinsamer Tätigkeit erarbeiten sollten; da hiebei die politische Geschichte zu kurz gekommen wäre, die zeitliche Reihenfolge der Ereignisse vielfach nicht eingehalten und außerdem beim Schüler mitunter Kenntnisse vorausgesetzt wurden, die noch nicht vorhanden waren, hat sie wenig Anklang gefunden. Ebenso ist die ausschließlich biographische Behandlung auf der Unterstufe im allgemeinen abgelehnt worden, wenn auch der Stoff nach den amtlichen Vorschriften in Österreich und Preußen tunlichst im Anschluß an die führenden Personen behandelt werden soll. Durch die Auflösung der Geschichte in Biographien würde wohl der ethische Nebenzweck des Unterrichts ganz besonders gewinnen, dagegen seine Hauptaufgabe, Weckung und Förderung des geschichtlichen Sinnes, Einbuße erleiden. In neuerer Zeit wird, um Zeit zu gewinnen, viel von der gruppierenden Methode gesprochen, der seinerzeit schon der hochverdiente W. Herbst innerhalb bescheidener Schranken das Wort geredet hatte. Es ist kein Zweifel, daß diese Methode in gewissen Fällen mit gutem Erfolge angewendet werden kann, da sie inhaltlich Zusammengehöriges, auch unter Abweichung von der strengen Chronologie, übersichtlich zusammenfaßt. Das gilt z. B. von der Trennung der äußeren und inneren Geschichte im römischen Ständekampfe, von einzelnen Teilen der römischen Kaiserzeit, namentlich für die Periode von Commodus bis Diocletianus, von den Einfällen der Barbaren ins Frankenreich nach Karl dem Großen, von den Staatengründungen der Normannen, von den Kreuzzügen, vom Ständekampfe unter Karl IV. und Wenzel, von der Geschichte des Islam, von der inneren und äußeren Geschichte in der Zeit der Reformation und der französischen Revolution u. s. w. Ganz besonders gute Dienste leistet die gruppierende Methode bei der Wiederholung (preußische Lehrpläne S. 49), während sie in anderen Fällen ganz versagen kann. Geht man hiebei zu weit, so gelangt der Schüler überhaupt zu keiner klaren Vorstellung und vergißt das flüchtig Aufgenommene fast über Nacht. Belehrend hiefür sind die beiden Beispiele, die der Mitberichterstatter auf der 8. Direktorenversammlung der Rheinprovinz 1903, S. 118, anführt und die man nur aus der Notlage des Gegenstands erklären kann. Man wird daher die gruppierende Methode ebensowenig wie eine andere als allgemein bindende Norm erklären dürfen; vielmehr hängt ihre Anwendung, wie die übrigen Arten des Lehrverfahrens, vom Charakter des betreffenden Lehrstoffteiles ab.

Vor allem gilt für den Geschichtsunterricht, der sehr bedeutende Anforderungen an das Gedächtnis stellt, die alte Regel, daß die Wiederholung die Mutter des Wissens ist. Außer den kleineren und größeren Wiederholungen kommt hiebei besonders die Aufsuchung von Ähnlichkeiten und Gegensätzen in Betracht, die den Stoff in immer neuen Wendungen zeigen, den Verstand schärfen und das Interesse steigern. Den Gegenstand der Vergleichung können Personen nach ihren Charakteren, Taten und Schicksalen, Ereignisse der äußeren Geschichte nach Ursache, Verlauf und Ergebnis, Verfassungs- und wirtschaft-

lichen Verhältnisse, Erscheinungen der Kulturgeschichte und vieles andere bilden.

Literatur: O. Lorenz, Über den Geschichtsunterricht am Gymnasium („Z. ö. G.“ 1861, S. 169 ff.). Verhandlungen der 8. Direktorenversammlung in der Rheinprovinz 1903. Berlin 1903.

Die Sichtung des Lehrstoffes. Wenn demnach das Lehrverfahren einen wesentlichen Zeitgewinn nicht herbeiführt, so werden um so größere Hoffnungen auf die planmäßige Sichtung des Lehrstoffes gesetzt. Schon W. Herbst hat den Ruf nach einer solchen Sichtung erhoben; er hat aber auch gleichzeitig in seinem „Hülfsbuche“ die praktische Anwendung seiner Anschauungen gezeigt. Seitdem ist der Geschichtsunterricht mit so vielen neuen Aufgaben belastet worden, daß heutzutage der Ruf nach Sichtung des Stoffes lauter als je ertönt. O. Jäger gibt dieser Forderung in seinem Gutachten für die Pfingstkonferenz (Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, S. 353) folgenden Ausdruck: „Das dringendste Bedürfnis ist jetzt schon und wird immer mehr die Sichtung des ungeheuren Stoffes, ein Problem, das noch im Stadium der (noch nicht einmal ernstlich begonnenen) Diskussion und noch nicht reif für eine Ministerialverfügung ist.“

Theoretisch ist die Sache mehrfach in Angriff genommen worden (S. Pomtow in den Jahresberichten 1903 X, S. 7 ff.), ohne daß jedoch bisher recht greifbare Ergebnisse zu stande gekommen sind. Grundsätzlich ist man allerdings einig in der Einschränkung des Altertums und des Mittelalters, was ja ganz natürlich ist, da die österreichischen und preußischen Lehrpläne eingehendere Behandlung der Neuzeit und Fortführung der Geschichte bis zur Gegenwart verlangen; der erstere weist der Zeit von 1815 an ungefähr acht Wochen zu. Was das Altertum betrifft, wird besonders die griechische Geschichte bis auf Solon und die römische bis auf Pyrrhus als kürzungsfähig erachtet; bei der ersteren wird freilich wieder eine Ausnahme zu Gunsten der Mykenischen Kultur gemacht, während für die letztere z. B. Marcks (Programm des Friedrich Wilhelm-Gymnasiums in Köln 1902) etwa fünf bis sechs Stunden für genügend erklärt, womit man sich wohl kaum wird einverstanden erklären können. Tatsache ist, daß die politische und namentlich die Kriegsgeschichte des Altertums bedeutender Kürzungen fähig ist; denn außer den Perserkriegen, dem Alexanderzuge und dem zweiten Punischen Kriege verdient keiner eine eingehendere Darstellung. Man darf dabei auch nicht vergessen, daß die Wertschätzung des Altertums heute nur mehr eine relative ist und daß die jetzige Jugend ihm recht kühl gegenübersteht. Immer mehr wird sich der Unterricht in der alten Geschichte auf der Oberstufe mit der Darstellung der inneren und Kulturverhältnisse begnügen müssen, wodurch auch den Bedürfnissen des philologischen Unterrichts am besten gedient ist, während er auf der Unterstufe einen überwiegend biographischen Charakter tragen wird.

Über die Vorschläge zur Sichtung des Stoffes im Mittelalter siehe Pomtow in den Jahresberichten 1903, X, S. 7 ff., Marcks in „M. h. Sch.“ I, S. 461, Petersdorff, ebenda III, S. 147, Kreutzer in „Z. G. W.“ 1903, S. 360 ff., und besonders die Verhandlungen der 8. Direktorenversammlung in der Rheinprovinz 1903, welche die Frage erörterte: „Wie ist der geschichtliche Lehrstoff in Prima zu sichten, um Raum für ausführlichere Behandlung gewisser Aufgaben (Wiederholung der alten Geschichte, römische Kaiserzeit) und besonders für die Wiederholungen aus der Erdkunde zu gewinnen?“ Es wurde daselbst die Sichtung des Lehrstoffes von der Zeit der Völkerwanderung an, und zwar auf dem Gebiete der politischen Geschichte des Deutschen Reiches und des Auslands bis zur Gegenwart sowie auch auf dem Gebiete der Kulturgeschichte, ferner die Einschränkung der Namen und Jahreszahlen besprochen, jedoch von der Aufstellung eines Stoffkanons abgesehen, um nicht den Lehrer bis ins einzelne hinein zu gängeln und ihn nicht der Möglichkeit zu berauben, sein tieferes Verständnis einzelner Abschnitte beim Unterricht zur Geltung zu bringen. Die beiden Berichterstatter führen Beispiele an, wie weit einzelne Fachlehrer in ihren Berichten hinsichtlich der Einschränkung des Mittelalters gehen wollen. So soll z. B. nur eine Anzahl von deutschen Kaisern als Persönlichkeiten herausgehoben und für die übrigen nicht einmal mehr die Regierungsdauer gemerkt werden; es genüge, den ersten Kreuzzug genauer zu

besprechen und von den übrigen nur das Ergebnis anzuführen; es sollen die Dynastien der Omejjaden und Abbasiden unerwähnt bleiben und von orientalischen Herrschern nur Harun, Saladin und Soliman genannt werden; ein Bericht glaubt, mit 300 Jahreszahlen im ganzen, ein anderer, für englische und französische Geschichte im Mittelalter mit den drei Zahlen 1066, 1429 und 1453 auskommen zu können u. s. w. Der Geschichtsunterricht befindet sich hinsichtlich der Fülle des neu zuströmenden Stoffes in ähnlicher Verlegenheit wie der Physikunterricht, der auch manche Gebiete, wie z. B. die Mechanik, kürzen muß, um für die neuesten Beobachtungen und Erfindungen in der Optik und Elektrizität Zeit zu gewinnen.

Das Lehrbuch. Schon W. Herbst sagte in seiner Schrift: „Zur Frage über den Geschichtsunterricht", daß das Lehrbuch dem Lehrer eine praktische Methodik des Gegenstands und dem Schüler einen festen Anhalt für die Wiederholung bieten solle. Der Hauptberichterstatter auf der 8. Direktorenversammlung in der Rheinprovinz bemerkt: „Die ganze Sache (die Sichtung des Stoffes) läuft auf die Frage nach der besten Gestaltung der geschichtlichen Lehrbücher für I hinaus. Wäre diese gelöst, so wären wir auch zu einem großen Teile von den Nöten der Sichtung des Lehrstoffes befreit. Aber sie ist nicht einmal hinreichend geklärt." Petersdorff verlangt, daß die Lehrbücher dem dringenden Bedürfnisse der wohl erwogenen Kürzungen mehr als bisher entsprechen, denn sie sind nicht Kompendien zum Nachschlagen, sondern Lernbücher und müssen als solche kurz, leicht verständlich und sehr klar disponiert sein. Durch solche und ähnliche Aussprüche wird die hohe Bedeutung des Lehrbuches für den Geschichtsunterricht klar und bestimmt bezeichnet. Nie und nimmer darf es ein bloßer Auszug aus größeren Geschichtswerken, sondern der Stoff muß nach Auswahl, Anordnung und Gliederung den Bedürfnissen der Schule angepaßt sein; dadurch wird Aneignung, Verständnis und Behalten des Stoffes wesentlich erleichtert.

Da in Österreich der Geschichtsunterricht von jeher auf Grund zusammenhängender Darstellung im Lehrbuch erteilt wurde und diese Form nun auch die neuen Lehrpläne für Preußen verlangen, schwankt nach Wegfall der Tabellen die Entscheidung für die Oberstufe (für die Unterstufe wird allgemein zusammenhängende Erzählung verlangt) nur mehr zwischen äußerst kurzer Darstellung, die fast zu bloßer Disposition in der Art der Dahnschen „Lernbücher" wird, und ausführlicherer Anlage, wie sie den meisten Lehrbüchern eigen ist. Auch wenn sich der Lehrer ans eingeführte Lehrbuch enge anschließt, bleibt doch der Betätigung seiner Individualität, auf die es gerade beim Geschichtsunterricht wesentlich ankommt, ein genügend weiter Spielraum gewahrt; er wird im allgemeinen mit einem knapp gehaltenen Lehrbuche besser fahren als mit einem zu ausführlichen, an dem lästige Streichungen vorgenommen werden müssen. Geschichtliche Lesebücher dem Schüler zu bieten, ist vor allem die Schülerbibliothek berufen.

Über die Gestaltung der Lehrbücher handelten zuletzt: Stutzer E. in „Z. G. W." 1893, S. 734 ff. — Ziehen J. in „M. h. Sch." I. 1902, S. 565 ff. — Die 8. Direktorenkonferenz in der Rheinprovinz 1903, S. 108 ff. — Petersdorff R., „M. h. Sch." III, S. 147.

Villach. *A. Zeche.*

Geschichte in der Volks- und Bürgerschule und an Lehrer-Bildungsanstalten. Der geschichtliche Unterricht beginnt am zweckmäßigsten damit, daß dem Kinde, in dem besonders die Phantasie tätig und kräftig ist, Stoffe zugeführt werden, die der kindlichen Einbildungskraft reiche Nahrung gewähren. Solche Stoffe sind die nationalen Heldensagen. Denn sie stammen aus einer Entwicklungsstufe des Volkes, in der auch, wie im Geistesleben des Kindes, die Phantasie alle übrigen Seelenkräfte beherrschte, und bieten einen phantasiereichen, gehaltvollen Unterrichtsstoff. Durch die Heldensage wird der Schüler auf leichte Weise in den ältesten Zeiten heimisch und mit den frühesten Kulturzuständen vertraut. Die Sage spiegelt treu und wahr die Grundzüge des Volkscharakters wieder. Aus ihr erkennen wir in unmittelbarer Anschaulichkeit und vollkommen glaubwürdig die Sitten und Gebräuche, den Glauben, das Denken und Fühlen der Altvorderen. Die Sage führt solche Ideale vor, an denen

sich der Schüler nach seiner Entwicklungsstufe erfreut und begeistert. Denn die epische Sage gewährt der kindlichen Freude an menschlicher Kraft und Willensenergie die reichste Nahrung. „Die deutsche Heldensage“, führt Seminaroberlehrer Karl Lange in Plauen (Kehrs Pädag. Blätt. 1876, S. 202) aus, „ist die Vorhalle, das Tor, durch welches der Schüler hineintritt in den weiten, hohen Bau der deutschen Geschichte. Er muß erst seinen Siegfried, den jugendlich leuchtenden Helden, ins Herz geschlossen, an dessen Bahre mit Kriemhild geweint und gelitten haben, er muß mit Dietrich von Bern gezogen sein von Abenteuer zu Abenteuer, muß den alten schalkhaften Hildebrand liebgewonnen haben, — kurz, er muß in der alten Welt unserer sagenberühmten Recken erst heimisch geworden sein, bevor wir ihm erzählen von Chlodwig oder Karl dem Großen. So triftig die Forderung, den elementaren Geschichtsunterricht mit der Behandlung der Heldensage zu beginnen, theoretisch begründet ist, so wenig hat sie allgemeine Anerkennung und Einführung in die Unterrichtspraxis gefunden. Man pflegt gegenwärtig dem eigentlichen Geschichtsunterricht nicht epische, sondern historische Sagen, d. h. Erzählungen vorangehen zu lassen, die sich um gewaltige geschichtliche Charaktere gebildet haben.

So bringt man wohl die Sage von Karl dem Großen im Untersberg, von Friedrich Barbarossa im Kyffhäuser zu Beginn des Unterrichts oder führt den Schüler durch Anekdoten in die Geschichte ein, wie sie in besonders reichem Maße von Rudolf von Habsburg, Maximilian I. erzählt werden. Historische Sagen und Anekdoten haben einen großen Wert für die Veranschaulichung von Personen und Zuständen; der geschichtliche Unterricht kann ihrer nicht entraten, auch wenn sie von der kritischen Wissenschaft als unhistorisch verworfen werden sollten. Aber alle sogenannten vaterländischen Sagen, die Anekdoten und Legenden sollten von den geschichtlichen Persönlichkeiten, über die sie berichten, und von den Zeiten, in denen sie entstanden sind, unterrichtlich nicht getrennt werden. Losgelöst von dem natürlichen Boden, dem sie entsprossen sind, bleiben sie in ihrer Vereinzelung ohne nachhaltige erziehliche Wirkung, weil sie zu geringe psychologische Verbindungen eingehen. Der Schüler wird durch sie im besten Falle eine Stunde lang ergötzt und unterhalten, und wenn sie auch in seinem Gedächtnis haften, sein Interesse daran ist geschwächt, wenn der fortschreitende geschichtliche Unterricht zur eingehenderen Behandlung der Charaktere kommt, aus deren Leben die veranschaulichenden Einzelzüge bereits vorweg genommen worden sind. Die geschichtlichen Sagen und Anekdoten von der Geschichte trennen, heißt ein Gemälde vorzeigen und einige Jahre darauf die Erklärung dazu bringen.

Dem Wesen der Geschichte als einer beständigen Fortentwicklung entspricht der chronologische, d. h. der im großen und ganzen zeitlich fortschreitende Lehrgang, der auch den Vorteil gewährt, daß er von den einfacheren, besser überschaubaren Verhältnissen der Vergangenheit anhebt und allmählich zu verwickelteren Gestaltungen gelangt. Der chronologische (progressive) steht im Gegensatz zum regressiven Lehrgange. Dieser beginnt mit der geschichtlichen Gegenwart und bahnt sich von da, stufenweise rückwärts schreitend, den Weg zur Erkenntnis vergangener Zustände, die als die Wurzeln und die Anfänge der Gegenwart betrachtet werden. Dem regressiven Lehrgang liegt der Irrtum zu Grunde, daß es möglich sei, das Verständnis für die Geschichte der Gegenwart Kindern zu vermitteln, deren geschichtlicher Sinn durch eine ihrer Fassungskraft angemessene Betrachtung noch nicht geweckt und gebildet ist. Wohl empfindet das Kind für einzelne geschichtliche Erscheinungen der Gegenwart, wie für den Kaiser, den Landesfürsten, das Heer, einen Thronwechsel, ein kriegerisches Ereignis lebhaftes Interesse, aber die Kulturzustände nach ihrer Bedeutung zu erfassen, das verworrene und zusammengesetzte Getriebe der Herrschaftsansprüche von Staaten und politischen Parteien zu verstehen, das soll das Ergebnis eines verständigen geschichtlichen Unterrichts, aber nicht sein Ausgangspunkt sein. Für den regressiven Gang ist Kaiser Wilhelm II. eingetreten. „Bisher hat“, sagte er, „der Weg von den Thermopylen über Cannä nach Roßbach und Vionville geführt. Ich führe die Jugend von Sedan und Gravelotte über Leuthen und Roßbach zurück nach Mantinea und den Thermopylen.“ Den regressiven Gang

hat Spielmann durchgeführt: Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen, I. Teil. Die Hohenzollern von Kaiser Wilhelm II. bis zum großen Kurfürsten. Trotz der Empfehlung durch einen regierenden Fürsten aber findet der regressive Lehrgang in der Volksschule nur beschränkte und nur dort Anwendung, wo der Zusammenhang zwischen auseinanderliegenden Zeitabschnitten hergestellt wird. Denn der elementare Geschichtsunterricht bewegt sich in chronologischer Folge von einem Höhepunkte, von einem Bilde zum andern; die zwischen zwei Höhe- und Wendepunkten liegenden Ereignisse aber werden durch den regressiven Lehrgang gewonnen. Läßt man z. B. auf Rudolf I. die Zeit Maximilians I. folgen, so ergeben sich aus einem Vergleiche beider Epochen im Hinblick auf Landbesitz, die Wahrung des Friedens nach innen und außen zahlreiche anregende Fragen, die durch die regressive Vorführung wichtiger Ereignisse aus der Zwischenzeit beantwortet werden.

Der Stoff der einfachen Volksschule ist die vaterländische Geschichte. Der Schüler soll die Entstehungsgeschichte des Staates und seiner Einrichtungen kennen lernen, der ihm und allen seinen Mitbürgern Sicherheit der Person und des Eigentums gewährt und damit fast alle höheren Güter erreichbar macht, die dem Eigentum erst einen Kulturwert verleihen. Als schönste Frucht einer solchen Einsicht soll im Zögling ein lebendiges Pflichtgefühl gegen das Gemeinwesen reger werden, das für das Höchste — wenn es not tut — auch das Höchste, selbst das Leben des einzelnen verlangt, und das bewußte Streben entwickeln, soviel an ihm ist, an der Lösung der sittlichen Aufgaben des Staates in wetteiferndem Gemeinsinne mitzuwirken. Der Zögling lerne das Volk, dem er angehört, lieben und das, was die Väter Großes und Schönes schufen, pietätvoll bewundern. Der Schüler werde mit Dankbarkeit gegen die erfüllt, die die Wälder rodeten, die Sümpfe trockneten und dem Boden in harter Arbeit ergiebige Ernten abrangen. Der Schüler wisse, daß die Vorfahren Habe und Leben opfern mußten, um das Land gegen Feinde zu behaupten, und er werde sich klar, wie allmählich die Einrichtungen entstanden sind, durch die der Friede im Innern und nach außen, die Befriedigung aller wichtigen wirtschaftlichen und geistigen Bedürfnisse ermöglicht wird.

In der Volksschule muß eine sorgfältige Auswahl des Stoffes vorgenommen werden; es sind nur die Wendepunkte und Entwicklungshöhen der vaterländischen Geschichte zu behandeln. In jedem wichtigen Zeitabschnitte der Volks- und Vaterlandsgeschichte sollen auch die politischen und kulturellen Zustände der engeren Heimat herangezogen werden. Der Schüler soll erfahren, mit welchem größeren Ganzen seine Heimat verbunden war, oder ob vielleicht ein großes historisches Ereignis, eine große geschichtliche Persönlichkeit in unmittelbaren Beziehungen zur Heimatsgeschichte steht. Wo irgend eine Chronik oder eine Geschichte des heimatlichen Wohnortes vorhanden ist, werde sie im Unterricht verwendet und mit den großen weltgeschichtlichen Ereignissen in Verbindung gebracht. Aus der allgemeinen Geschichte sind in der Volksschule nur die Teile zu behandeln, die mit der vaterländischen in engem Zusammenhange stehen und deshalb zum völligen Verständnisse der letzteren nötig sind. So müssen die Kreuzzüge — mindestens einer von ihnen —, die Entdeckung Amerikas, die Reformation berücksichtigt werden. Die Darstellung der Türkenkriege verlangt die Entstehungsgeschichte des Islam, die zahlreichen Beziehungen des deutschen Volkes und des österreichischen Staates zu Rußland einen Blick auf den gewaltigen Aufschwung, den dieses Reich unter Peter dem Großen genommen hat. Die Kriege mit Frankreich, namentlich in der Zeit Napoleons, machen einen Hinweis auf die Machtverhältnisse des Landes und die Ziele seiner Politik unerläßlich.

Die Geschichte des klassischen Altertums kann nicht Gegenstand des Unterrichts in der einfachen Volksschule sein. Es kann in beschränktem Umfange nur in einer Schule, wie in der Bürgerschule (Mittelschule im Deutschen Reiche) gelehrt werden, die eine über das Ziel jener hinausgehende Bildung vermittelt. Da aber kann man auf sie nicht ganz verzichten. Denn in unserer Sprache und Literatur sind Wendungen häufig, in unseren Museen und auch auf öffentlichen Plätzen finden sich zahlreiche Kunstwerke, für deren Verständnis nur das Altertum den Schlüssel bietet.

Nicht minder aber liegt in der Geschichte der Griechen und Römer ein großer erziehlicher Wert. Das einfache Heldentum der Marathonkämpfer und der Sieger von Benevent, Mylä und Zama ergreift so unwiderstehlich den Sinn des Knaben, daß sich die Schule Stoffe von so bedeutsamer erziehlicher Wirkung nicht recht entgehen lassen sollte.

Da die Griechen vor allem durch ihre vollendeten Leistungen auf dem Gebiete der Kunst auf die menschliche Entwicklung gewirkt haben, so wird jene in ihren bedeutsamsten Erscheinungen zu schildern sein. Eine anschauliche Schilderung der Stadt Athen zur Zeit des Perikles, eine Betrachtung des nationalen Lebens, wie es durch Proben aus den nationalen Epen, durch Schilderung der olympischen Spiele und theatralischer Aufführungen veranschaulicht werden kann, könnte die Behandlung der griechischen Geschichte eröffnen. Als Antwort darauf, wie sich die Blüte des öffentlichen Lebens unter Perikles herausbilden konnte, würde die siegreiche Verteidigung der nationalen Selbständigkeit in den Perserkriegen zu erzählen sein. Als Ursache des Verfalls würde der peloponnesische Krieg erwähnt, der nur nach dem traurigen Ergebnisse kurz zu kennzeichnen wäre. Darauf folge eine Geschichte des Alexanderzuges.

In der römischen Geschichte müßte das Hauptgewicht auf die Beantwortung der Frage nach dem allmählichen äußeren Wachstum des Römerreiches und nach den sittlichen Kräften gelegt werden, durch die es möglich wurde. Von den Kriegen, durch die die Römer allmählich Italien, dann den Westen und Osten des Mittelmeergebietes eroberten, würde je einer, der besonders typisch ist, zu behandeln sein. Ein Bild aus dem Kulturleben des Kaiserreiches schlösse die römische Geschichte.

Neben der äußeren muß die Kulturgeschichte ihrer Bedeutung entsprechend gewürdigt werden. — Damit kann nicht gemeint sein, daß die äußeren Schicksale eines Volkes, die Schlachten und Kriege, die Erfolge oder Mißerfolge bei Friedensschlüssen — wie wohl verlangt worden ist — als minder wertvoll ganz zu übergehen wären. Denn „Die Taten der Völker als wollender Personen, als Staaten" werden stets ein Hauptgebiet der Geschichtswissenschaft bleiben. Wollte man die Kriege als nichtswürdige Schlächtereien hinstellen und sie aus dem geschichtlichen Unterricht ganz ausschließen, so machte man sich einer Täuschung des Schülers schuldig, der ein ganz falsches Bild von der Wirklichkeit erhielte; denn die geschichtliche Entwicklung ist nichts weniger als eitel Friedensarbeit.* Wenn die Entwicklung der Kultur demnach auch nicht den alleinigen Inhalt der Geschichte bildet, so gebührt ihr doch eine breitere Behandlung, als sie in der Gegenwart genießt. Denn die Kulturgeschichte ist namentlich deshalb unerläßlich, weil der Schüler der Hauptsache nach mit dem allmählichen Werden der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und geistigen Zustände vertraut sein muß, für deren Verständnis in der Gegenwart ihn die Schule befähigen soll.

Die Kulturgeschichte in der Volksschule darf sich nicht auf Erzählungen von etlichen Malern, Musikern und Poeten beschränken. Denn die Kunstgeschichte ist nur ein Teil der Kulturgeschichte, und zwar derjenige, der gerade für Darbietungen in der Volks- und Bürgerschule nur in den allerhervorragendsten Erscheinungen geeignet ist. Nicht minder wertvolle und wesentliche Bestandteile der Kultur und Kulturgeschichte sind die Fortschritte in der Erkenntnis der Natur und in der Anwendung ihrer Kräfte für menschliche Zwecke, die Errungenschaften der Heilkunst, die Wandlungen in der Erziehung und Bildung, auf dem religiösen Gebiete, in der Rechtspflege, in der staatlichen und bürgerlichen Verwaltung und in der Landeswehr.

Einer der wichtigsten Abschnitte der Kulturgeschichte ist die Verfassungskunde, die Volkswirtschafts- und Bürgerlehre, der sogenannte bürgerliche Unterricht. Einer der Begründer dieses Unterrichtszweiges ist F. W. Dörpfeld. In dem 1871 erschienenen Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Realunterrichts (Gütersloh, Bertelsmann) lieferte Dörpfeld den Entwurf einer elementaren Gesellschaftskunde und gab die theoretische Begründung dazu in den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplanes, zunächst für Volks- und Mittelschulen" (Gütersloh 1873). Darin weist Dörpfeld darauf hin, daß die Kunde vom Menschenleben in den herkömmlichen Lehrplänen auf die soge-

nannte politische Geographie und die Geschichte als Einzelfächer beschränkt ist und daß damit das Menschenleben der Gegenwart unmöglich erschöpft sein kann. Er unterscheidet sechs Bedürfnisse und sechs Klassen der Arbeiten. Die Bedürfnisse sind: Landesschutz, Rechtsschutz, Wohlstand, Gesundheit, Bildung, Seelenheil. Für die Bedürfnisse arbeiten Personen, sind Anstalten eingerichtet. Es ist sehr ersprießlich, die Einteilung, die Dörpfeld für die Gegenwart gibt, auf die Vergangenheit anzuwenden und den Kulturinhalt jedes Zeitabschnittes darauf hin zu betrachten, was für jedes der Bedürfnisse geschehen ist, welcher Art die Arbeiter und die Anstalten waren, die dafür sorgten. Der Landesschutz kann nur dann geboten werden, wenn der Staat machtvoll dasteht. Wie groß war der Staat in einer gegebenen Zeit, inwieweit war sein Oberhaupt auch wirklicher Herr oder inwieweit wurde es von widerstrebenden Kräften (z. B. von einem unbotmäßigen Adel) in der Erfüllung seiner Aufgaben gehemmt, — wer waren die, welche für den Landesschutz tätig waren, die Einrichtung des Heeres, die Bewaffnung; — wie war es in einer gegebenen Zeit mit dem Rechtsschutze bestellt: wer waren die Richter, von wem wurden sie eingesetzt, — welche Mittel standen jedem einzelnen zu Gebote, sein Recht zu finden, — das Strafverfahren. Ebenso belehrend sind die Vergleiche zwischen der Art der Gewerbetätigkeit, den Wegen und Gegenständen des Handels, der öffentlichen und privaten Gesundheitspflege.

Kulturgeschichtliche und namentlich verfassungskundliche Belehrungen werden am zweckmäßigsten wie alle anderen Formen (sprachliche, geometrische, musikalische) auf analytischem Wege, d. h. auf dem Wege der Ablösung von einer Erzählung, einer Handlung gewonnen. Aus dem Berichte über einen Krieg lassen sich Schlüsse auf die monarchische Gewalt und die Verpflichtungen der Staatsbürger ziehen, aus der Erzählung von Vorgängen auf dem Gebiete der Rechtspflege (z. B. Webers Dreizehnlinden, X, — Kleist Michael Kohlhaas, die Anschauungen des Dorfschulzen in Immermanns Oberhof, Friedrich der Große und sein Nachbar) läßt sich die Gerichtsverfassung klarlegen. An die Lesestücke über die Jagd und die Besprechung der Jagdtiere, an die Behandlung der Fische und die Betrachtung der Wälder werden die einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen angeschlossen. Auf die Frage, wie die Gesetze zu stande gekommen sind, wird es leicht, auf die beratenden Körperschaften und ihre Zusammensetzung hinzuweisen. Die Verfassungskunde soll nicht nur gelehrt, sie soll erlebt werden. — Wie kulturgeschichtliche Erscheinungen aus Erzählungen abzuleiten und übersichtlich zu ordnen sind, das haben Otto Willmann für Homer und Herodot, Josef Loos für Livius, Ernst Barth für die Geschichte der Patriarchen, Karl Reimer für Robinson Crusoe mustergültig und bahnbrechend gezeigt.

Der Lehrplan im elementaren geschichtlichen Unterricht befindet sich gegenwärtig in einem noch völlig unfertigen Zustand. In der Regel bietet er nur einzelne Bilder — mehr oder minder zusammenhängende Lesestücke, für deren Auswahl und Anordnung nicht feste wissenschaftliche Grundsätze, sondern die Willkür und das Gutdünken der Verfasser maßgebend sind. Es ist ein unbestreitbares Verdienst T. Zillers, die Verbesserung des geschichtlichen Unterrichts dadurch mächtig angeregt zu haben, daß er ihn in den Mittelpunkt des Lehrplansystems stellte und in der Voraussetzung des Parallelismus der zwischen der Entwicklung jedes einzelnen Menschen und der eines ganzen Volkes besteht, die Aufeinanderfolge des Stoffes nach den charakteristischen Stufen der menschlichen Kultur ordnete. Zwar geht Ziller von einer falschen Wertschätzung der jüdischen Geschichte aus: seine Annahme, daß die Geschichte des jüdischen Volkes mit der kulturellen Entwicklung der Menschheit parallel sei, läßt sich nicht halten. Auch stößt die praktische Durchführung des Zillerschen Lehrplanes in Schulen verschiedener Einrichtung auf fast unüberwindbare Schwierigkeiten. Aber trotzdem haben die Zillerschen Anregungen und der Streit, den sie hervorriefen, wertvolle Früchte zum mindesten auf theoretischem Gebiete gebracht. Es bleibt unwidersprochen, daß alles, was der Unterricht bietet, mit einer gewissen Stärke und Macht auftreten muß, damit es auf die Seele der Zöglinge nicht nur einen vorübergehenden Eindruck aus-

übe, sondern damit es sich auch mit den alten Vorstellungen innig und allseitig verbinde und eine apperzipierende Kraft werde, die wieder neue Vorstellungen aufnimmt und das geistige Leben kräftigt und bereichert. Wir müssen deswegen die Schüler mit einem und demselben Stoffe länger und eingehender beschäftigen und dahin wirken, daß sich das Kind in eine Zeit einlebe, daß es mit den großen Charakteren der Geschichte nicht nur flüchtigen, sondern vertrauten Umgang pflege. Das geschieht bei der gegenwärtig in den Volksschulen fast allgemein bestehenden Stoffverteilung nicht, in der Regel werden die Kinder nur durch ein einziges Lesestück in eine geschichtliche Erscheinung eingeführt, nur durch ein einziges Lesestück tritt ihnen eine geschichtliche Persönlichkeit näher. Einen solchen Mangel suchte man häufig dadurch wett zu machen, daß derselbe Stoff, d. h. ein Kapitelchen oder eine Episode aus einem und demselben Zeitabschnitte, auf jeder Unterrichtsstufe gebracht wird. Damit hofft man die alljährliche Wiederholung eines Stoffes und damit seine Befestigung für das Leben zu erreichen. Aber wie kann etwas wiederholt werden, was gar nicht recht gelernt wurde? Was vergessen ward, das ist eben wieder neu zu lernen. Daraus ergibt sich für jede folgende Klassenstufe eine vermehrte Arbeit: Das Alte muß in der Regel noch einmal vorgenommen und Neues in stets wachsendem Maße dazu gelernt werden, eine Arbeit, die nicht mehr gründlich zu leisten ist. Die Ziele des geschichtlichen Unterrichts würden daher sicherer erreicht, wenn die zusammengehörigen Gebiete nur einem Schuljahre zugewiesen würden. Damit kommt die Wiederholung auf einer höheren Stufe nicht zu kurz; denn nach dem Grundsatze der Assoziation alles Neuen mit dem Alten wird das bereits Gelernte mit jedem Neuen, das Ähnliches oder Entgegengesetztes zu jenem bietet, stets in Beziehung gebracht und so auf die rechte Weise wiederholt.

Stellte man z. B. den gesamten Lesestoff in Poesie und Prosa, der sich auf die Geschichte Rudolfs von Habsburg bezieht, für eine Stufe zusammen, so müßte durch die längere Beschäftigung mit einem und demselben Gegenstand eine nachhaltige Wirkung auf den Zögling erzeugt werden. Einen zwingenden Anlaß, den Stoff wieder heranzuziehen, böte auf einer folgenden Stufe die Geschichte Maximilians I., der mit seinem Ahnherrn im Hinblick auf die Regierung im Reiche, die Landerwerbung, die Volkstümlichkeit des Charakters starke Ähnlichkeiten aufweist. Der Geschichtsunterricht wird gewinnen, wenn einmal endgültig mit den sogenannten konzentrischen Kreisen (s. d.) gebrochen wird, nach denen auf jeder Jahresstufe wo irgend möglich die gesamte Geschichte von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart, wenn auch nur flüchtig, durchlaufen und in jedem Jahr von allem doch wenigstens etwas geboten werden soll. Dringend geboten ist dagegen die Einführung einer übersichtlichen Wiederholung am Schlusse der Bildungsdauer, deren letztes Halbjahr ihr zuzuweisen wäre. Der gesamte Lehrstoff müßte, bevor die Kinder die Schule verlassen, ebenso zusammengefaßt werden, wie es immer geschieht, wenn eine methodische Einheit behandelt worden ist. Der Schlußübersicht fiele als wichtigste Aufgabe die Entwicklung sittlicher Urteile, wie sie sich aus der Geschichte ergeben, und die Vermittlung gesellschaftlicher und verfassungskundlicher Lehren zu.

Für die Aufstellung eines Lehrplanes für den geschichtlichen Unterricht in der Bürgerschule muß die Aufeinanderfolge der großen Wendepunkte der vaterländischen Geschichte maßgebend sein. Damit wird der sogenannte geographische Lehrgang verurteilt, nach welchem zuerst die Geschichte der Heimat und mit jedem neuen Lande, das die Geographie vorführt, auch das Wichtigste aus seiner Geschichte behandelt wird. Bei der Aufstellung eines Lehrplanes kann aber nicht der Geographie, sondern muß der Geschichte, die vermöge ihres sittlichen Gehaltes bei der Charakterbildung eine bedeutendere Rolle spielt, die führende Rolle zugewiesen werden. Auch wird die Geschichte der Heimat oder der heimatlichen Provinz ohne die des Gesamtvaterlandes nicht verstanden. Die geographische Stoffanordnung hätte nur eine episodenartige Behandlung zur Folge; eine zusammenhängende Erzählung von bildender Kraft wäre mit ihr ausgeschlossen. Ebensowenig kann der geschichtliche Stoff an vaterländische Gedenktage geknüpft werden, wiewohl die Feier solcher

Tage ein wichtiges Mittel zur Pflege und Belebung echter Vaterlandsliebe ist. Allein der natürliche Zusammenhang würde zerrissen und eine Fülle wertvollen Wissens bliebe ganz unerledigt, wollte man auf die vaterländischen Gedenktage einen Lehrplan gründen.

Das Lehrverfahren im geschichtlichen Unterricht der Volksschule hat denselben auf die Natur der kindlichen Seele begründeten Vorgang wie jeder andere Unterricht zu beachten. Der Behandlung jeder methodischen Einheit (eines Lesestückes oder einer Gruppe von solchen) gehe eine Vorbesprechung voraus; sie soll die Erwartung und das Interesse erregen und bewirken, daß die Kinder mit gespannter Aufmerksamkeit dem entgegensehen, was ihnen dargeboten wird. Den Stoff für eine anregende Vorbesprechung schöpft der Lehrer aus der Heimat, deren historische Erinnerungen, Denkmale, Klöster, Kirchen, alte Herrensitze, Stadtmauern, Straßennamen sich wirksam verwerten lassen. Örtliche Sagen, geschichtliche Anekdoten, zuweilen auch Tagesereignisse (die Geburt eines Prinzen, ein Thronwechsel, eine Papstwahl, ein Krieg), wofern sie mit Takt besprochen werden, Gedichte geschichtlichen Inhalts, der Hinweis auf den den Schülern bekannten Schauplatz eines Ereignisses bieten vortreffliche Mittel, das Interesse zu erwecken.

Die Darbietung des Neuen geschieht in der Regel dem Wesen der Geschichte entsprechend in der Form einer lebendigen Erzählung; nur wo es auf die Vermittlung von Zuständlichem ankommt, mag es auf Grund eines Lesestückes (Gedichtes) von den Schülern in gemeinschaftlicher Arbeit mit dem Lehrer erarbeitet werden. Der Unterricht sei anschaulich. Dazu gehört, daß der Schüler mit dem Schauplatze geschichtlicher Begebenheiten bekannt gemacht werde. Die Darstellung muß durch individualisierende, scharf kennzeichnende Einzelzüge belebt und mit einer gewissen Ausführlichkeit, mit epischer Breite gegeben werden. Die Ausführlichkeit kann nicht gleichmäßig verteilt werden. Über das minder Wesentliche, Gleichgültige schreite der Unterricht rasch hinweg, alle Höhepunkte aber und namentlich die großen geschichtlichen Persönlichkeiten müssen mit lebendiger Ausführlichkeit geschildert werden. Erst wenn der Schüler einzelne Taten kennt, wenn ihm bezeichnende Äußerungen und Aussprüche eines Helden mitgeteilt worden sind, wird in ihm ein lebendiges Bild erzeugt. Es genügt nicht, von Kaiser Josefs II. Menschenliebe im allgemeinen zu reden. Zu ihrer Veranschaulichung muß der Lehrer auf die Gründung des Krankenhauses, des Josephinums, die Errichtung von Rettungs- und Besserungshäusern für sittlich Verkommene, die Überlassung des Praters und Augartens an die Öffentlichkeit hinweisen. „Der Kaiser war“, wie A. Wolf schreibt, „in seinem vierzigsten Lebensjahre noch immer ein schöner Mann, wohlgestaltet, über Mittelgröße, mit einem freien, offenen Gesicht, einer gewölbten Stirn und mit so schönen blauen Augen, daß diese Farbe als „Kaiseraugenblau“ in die Mode kam. Er sprach viel und gut und mit erstaunlicher Raschheit; er fragte viel, ohne immer eine Antwort zu erhalten.“ Alles, was typisch ist, muß mit anschaulicher Ausführlichkeit besprochen werden. So sollten mit allen charakteristischen Einzelheiten vorgeführt werden: eine der großen weltgeschichtlich bedeutenden Schlachten, eine Gerichtsversammlung, die Vergebung eines Lehens, ein Kapitulare, ein Reichstagsabschied, ein Landfrieden, ein Stadtrecht, eine Friedensurkunde. Dem Schüler dürfen solche Vorgänge nicht leere Redensarten bleiben. Wendungen, wie „der Kaiser ordnete die Verhältnisse“, „er sorgte für Kunst und Wissenschaft“, „er förderte Handel und Verkehr“, „er verlieh einer Stadt Rechte und Freiheiten“ müssen durch die Aufzählung der einzelnen bezüglichen Verfügungen erläutert werden. Die Anschaulichkeit wird durch Heranziehung von Geschichtsquellen gefördert. — Abbildungen sind namentlich da unentbehrlich, wo die Waffen und Hausgeräte, die Tracht, das äußere Aussehen der Menschen vergangener Zeiten zu veranschaulichen sind. — Die Zahl der geschichtlichen Namen ist tunlichst zu beschränken. Ebenso sei der Lehrer mit den Zahlenangaben sparsam!

Der neue Stoff darf im Vorstellungsleben des Zöglings nicht vereinzelt bleiben, sondern muß mit dem früher Erlernten wertvolle Verbindungen eingehen. So wird z. B. jeder neue Zuwachs an Gebiet, den

ein Staat gewinnt, mit einer früheren Erwerbung nach dem Anlasse, den handelnden Personen, der Zeit in Verbindung gesetzt. Die Begebenheiten, die sich auf demselben Schauplatze zutrugen, werden nebeneinander gereiht, so die Völkerzüge, die sich die Donau aufwärts und abwärts bewegten, — die den Rhein und die Alpen überschritten, die Freiheitskämpfe der Tiroler gegen die Franzosen, der Deutschen gegen die Römer, der Griechen gegen die Perser. Beispiele hingebender Tapferkeit werden aufeinander bezogen: Niklas Zrinyi, Andreas Hofer, die Hauptleute Hensel und Hermann bei Malborghetto, Theodor Körner. — Auch die Jahreszahlen werden fleißig miteinander verglichen, Ereignisse aus dem Anfange, der Mitte und dem Ende der Jahrhunderte zusammengestellt.

Sind die Beziehungen des neuen Stoffes zu dem bereits Erlernten hervorgehoben, so kommt es darauf an, das Dargebotene im Rückblick zu überschauen, selbsttätig zu durchdringen und der Hauptsache nach kurz zusammenzufassen. Dies geschieht dadurch, daß der behandelte Abschnitt im Lese- oder Lehrbuche durchgelesen und dann in einzelne Teile logisch gegliedert wird. Die so gewonnenen Dispositionen und Übersichten werden durch graphische Darstellungen auf der Schultafel festgehalten. Übungen im freien Erzählen, im Reproduzieren der Reihen nach verschiedenen Richtungen, Erläuterung von vorgelegten Bildern, Auffindung der Ereignisse zu gegebenen Jahreszahlen und umgekehrt, Zusammenstellung gleichzeitiger Ereignisse u. a. schließen die Betrachtung einer methodischen Einheit.

Wie die vaterländische Geschichte in der Volks- und Bürgerschule, so muß sie auch in der Lehrerbildungsanstalt den Mittelpunkt des geschichtlichen Unterrichts bilden. Nach drei Richtungen hin muß aber der darzubietende Stoff eine Erweiterung erfahren: die Zöglinge müssen, soweit es mit Rücksicht auf die vorhandenen Quellen und die zu Gebote stehende Zeit irgend möglich ist, in die Geschichte ihrer engeren Heimat eingeführt werden. Dann aber ist die außerdeutsche und außerösterreichische Geschichte insoweit heranzuziehen, als sie auf die äußeren Schicksale und die Kultur des Vaterlandes bestimmend gewirkt hat. Demnach gehören die Hauptsachen aus der griechischen und römischen Geschichte unter besonderer Berücksichtigung des kulturgeschichtlichen Stoffes ebenso zur Lehraufgabe der Lehrerbildungsanstalten wie die Geschichte der Entdeckungen und Erfindungen, die hervorragendsten Erscheinungen der Renaissance und des Humanismus, das Wesentlichste aus der Geschichte des englischen Parlamentarismus und der französischen Revolution. Zuletzt aber ist der geschichtliche Unterricht am Lehrerseminar durch Einfügung der Gesetzes- und Verfassungskunde, sowie der Lehren aus der Soziologie und Volkswirtschaftslehre zu ergänzen, zu deren Behandlung der fortschreitende Lehrgang Anlaß bietet. Auf einen selbständigen Unterricht in den letztgenannten Wissenschaften muß die Lehrerbildungsanstalt verzichten. Im Hinblick auf die Form des Lehrverfahrens hat sich der geschichtliche Unterricht in der Lehrerbildungsanstalt an den in der Volks- und Bürgerschule befolgten Vorgang soweit anzuschließen, als es die Rücksicht auf die geistige Entwicklungsstufe der Zöglinge gestattet.

Bilderwerke: Lehmann Ad., Kulturgeschichtliche Bilder. 12 Tafeln. Wien. — Derselbe, Neue Serie, 4 Blatt. — Hirts Historische Bildertafeln für die Belebung des geschichtlichen Unterrichts und als eine Ergänzung zu den Lehrbüchern der Geschichte. I. T.: Das Altertum bis zum Untergang des Heidentums. II. T.: Von den Anfängen des Christentums bis zum Beginne des XIX. Jahrhunderts. — Langl J., Bilder zur Geschichte, die Baudenkmale aller Zeiten enthaltend; 68 Farbendruckbilder. — Langls Bilder zur Geschichte. Kleine Ausgabe des Vorhergehenden. — Lohmeyer J., Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht. 20 Blatt. — Münchener Bilderbogen, Serie I—IV. — Bilderbogen für Schule und Haus. — Wandbilder zur österreichischen Geschichte. Gemalt von August Gerasch mit Text von Professor Rusch. Wien. 10 Blatt. — Weißer L., Bilderatlas zum Studium der Weltgeschichte. Nach Kunstwerken alter und neuer Zeit. 146 Tafeln mit über 5000 Darstellungen. — Methodik: Biedermann, Prof. Karl, Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zu seiner Reform. Braunschweig 1860. — Eberhardt H. F., Über Geschichtsunterricht, 4. Heft in Reins pädagogischen Studien. Wien. —

Richter Albert, Die Kulturgeschichte in der Volksschule. Gotha 1887. — Bär Adolf, Über die Staats- und Gesellschaftskunde als Teil des Geschichtsunterrichts. Gotha 1898. — Bär Adolf, Hilfsmittel für den staats- und gesellschaftskundlichen Unterricht. 1. Heft: Heeresverfassung. 1895. 2. Heft: Kapital. Stoffe aus der Volkswirtschaftslehre 1898. — Bär Adolf, Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre in der Schule. Gotha 1902. — Rusch Gust., Zur Verbesserung des elementaren Geschichtsunterrichts. Gesammelte Aufsätze über Geschichte und Bürgerlehre. Wien 1894. — Lorenz, Der moderne Geschichtsunterricht. 2. Auflage. 1900. — Scheiblhuber, Beiträge zur Reform des Geschichtsunterrichts. 1902. — Eidam C., Der geschichtliche Lehrstoff für österr. Volksschulen. Wien 1893. — Fritsche R., Die deutsche Geschichte in der Volksschule. (Neuzeit). Präparationen und Entwürfe, nach den Grundsätzen der neueren Pädagogik. Für das 7. und 8. Schuljahr. Altenburg 1891. — Fritsche R., Bausteine für den Geschichtsunterricht in der evang. Landschule I. Kursus (Mittelstufe), II. Kursus (Oberstufe). — Hermann Karl, und Krell Reinhold, Präparationen für den deutschen Geschichtsunterricht an Volks- und Mittelschulen. Dresden 1889. — Kornrumpf Ernst, Methodisches Handbuch für den deutschen Geschichtsunterricht. 3 Teile. Leipzig 1893. — Staude Dr. R. und Göpfert A., Präparationen zur deutschen Geschichte nach Herbartschen Grundsätzen ausgearbeitet. 5 Teile. Dresden 1895—1898. — Weigand K. und Tecklenburg, Deutsche Geschichte. Nach den Forderungen der Gegenwart für Schule und Haus. Hannover, 9. verbesserte Auflage, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). 1902. — Bär Adolf, Methodisches Handbuch der Deutschen Geschichte. I. Teil. Die deutsche Urzeit. Gotha, Thienemann.

Wien. *Gustav Rusch.*

Geschichte der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin und als Bestandteil der Lehrerbildung. 1. Die Geschichte hat die formale Aufgabe zu ergründen und darzustellen, was geschehen ist. Ihr sachlicher Zweck aber ist es, die Gesetze der Entwicklung der menschlichen Kultur zu erforschen und dadurch allgemeine Sätze zur Beurteilung der noch in der Entwicklung begriffenen Zustände der Kultur zu gewinnen. Sie muß also in doppelter Beziehung kritisch sein, einmal hinsichtlich der Erkenntnisquellen, die sie benützt, und dann in bezug auf die Deutung der Geschehnisse, aus denen sie Normen der Entwicklung ziehen will. Die Geschichte der Erziehung ist innerhalb der allgemeinen Geschichte deshalb von besonders großem Werte, weil in der Art, wie das jeweilige erwachsene Geschlecht auf die heranwachsende neue Generation einwirkt, eine Beurteilung der Zeitkultur liegt, welche einen Teil der Aufgabe des späteren Geschichtschreibers mit genauerer Kenntnis der betreffenden Zeitverhältnisse schon im voraus besorgt. Noch schärfer spricht diese Kritik sich aus in der Geschichte der pädagogischen Systeme. Da die Systeme das Urteil eines einzigen enthalten, sind sie subjektiver in ihrem Urteil als die praktischen Erziehungsmethoden einer Zeit; aber die Aufgabe, dem Mangelhaften der gegenwärtigen Zustände ein Besseres für die Zukunft entgegenzustellen, zwingt den Urheber eines neuen Systems zu gründlicherer und umfassenderer Betrachtung der bestehenden Zustände. Darum wird die Geschichte der Pädagogik den wichtigsten Teil ihrer Aufgabe in der Darstellung der Erziehungssysteme sehen, aber nie sich ganz auf sie beschränken dürfen. Jedes System will dem Bedürfnis der jeweiligen Kultur dienen; es stellt also Meinungen und Absichten der Zeit selbst dar. Wieviel Wahrheit in dieser Darstellung enthalten ist, muß wieder die Geschichte der Pädagogik ans Licht stellen; sie muß aber auch darüber berichten, was aus den Systemen später Wirklichkeit geworden ist, und damit gibt sie nicht bloß ein Urteil über die Systeme und deren Urheber, sondern auch über die Zeit, die ein System angenommen oder infolge eines Wechsels der Ansichten oder unter dem Druck äußerer Umstände oder auch aus Mangel an Interesse und Verständnis nicht zur Durchführung gebracht hat. So ist die Geschichte der Pädagogik eine hervorragend kritische Wissenschaft.

2. Daraus läßt sich schließen, von welchen Zeiten man kritische Darstellungen der Erziehungsgeschichte erwarten kann. Es sind die Perioden der Kulturwandlungen. Die humanistischen Pädagogen durchweben ihre Darstellungen mit Berufungen auf die Ansichten der Alten. Wer die unter Plutarchs Namen gehende Schrift über Erziehung und Quintilians

rednerische Unterweisung nicht kennt, würde von ihrem Inhalt sich einen Begriff bilden können aus den pädagogischen Schriften der Humanisten. Aber gegen die wissenschaftlichen und pädagogischen Ansichten des scholastischen Mittelalters richtet sich ihre Kritik. So erhalten wir schon von ihnen Ansätze zu einer Geschichte der Erziehung. Claude Fleury, der freilich auf dem Übergang vom Humanismus zum Rationalismus steht, gibt in seinem Buche „Über Wahl und Methode der Studien“ (1675) wichtige erziehungsgeschichtliche Darstellungen. Noch Locke, dessen Erziehungsbuch mit der Vergangenheit vollständig bricht und ganz unhistorisch geschrieben ist, gewährt viele Rückblicke auf frühere pädagogische Zustände (1693). Die Autorität der Alten hört aber um diese Zeit bald ganz auf, nachdem Cartesius ausgeführt hatte, daß die Alten, vom Standpunkt der reicheren Erfahrung der neueren Zeit aus betrachtet, eigentlich Kinder seien. Rousseau rät, man möge von allem, was bisher, wenigstens in der Erziehung der höheren Stände, geschehen sei — und für die niederen Stände bestand in Frankreich damals keinerlei Fürsorge des Staates — das Gegenteil tun.

Die Philanthropisten wollen eine neue Pädagogik in der Weise zu stande bringen, daß sie das Beste, was in der pädagogischen Literatur ihrer Zeit vorlag, zusammenstellen. So entstand Campes „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher“ (15 Bände 1785—1791). Der Zweck des Unternehmens war ein praktischer und schon darum fand Älteres keine Aufnahme in der Sammlung. In diesen Zusammenhang gehört auch C. E. Mangelsdorfs „Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden in betreff des Erziehungswesens gesagt und getan worden ist“ (Leipzig 1779).

Fr. H. Chr. Schwarz gab 1813 als vierten Teil seiner seit 1802 veröffentlichten Erziehungslehre eine „Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern u. s. w.“ in zwei Bänden (2. Aufl., Leipzig 1829). Sein Standpunkt ist der der idealistischen Philosophie. Dadurch zog er sich die Beachtung und den Tadel Herbarts zu, der über dieses Buch eine ausführliche Besprechung in der Halleschen Literaturzeitung veröffentlicht hat (1832). A. H. Niemeyer weist in dem seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts“ (1. Aufl. 1796) beigegebenen „Überblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“ auf das Buch von Schwarz hin als auf die einzige bis dahin vorhandene „ganz allgemeine Darstellung“ der Geschichte der Pädagogik. Niemeyers „Überblick“ ist in der durch seinen Sohn (1835) veranstalteten 9. Auflage des Buches wesentlich erweitert worden.

Weiter ist zu nennen: Fr. Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in welthistorischer Entwicklung (2 Bde. 1832—1838); vor allem aber Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhang mit dem Kulturleben der Völker (4 Bde. Coethen 1860 f.; 4. Aufl. von Fr. Dittes und E. Hannak, 1889 f.). Schmidt gehörte der Hegelschen Schule an; so ist sein von ungeheurem Fleiß zeugendes Buch zwar von Einseitigkeiten nicht frei geblieben, aber als erste umfassende Behandlung des Gegenstands doch bedeutsam. K. von Raumers Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit (4 Teile, Stuttgart 1842—1852) ist nur eine Sammlung einzelner Aufsätze, die durch den religiösen Standpunkt des Verfassers zum Teil, wie besonders seinem Lehrer und Freunde Pestalozzi gegenüber, sehr einseitig geworden sind. H. Heppes Geschichte des deutschen Volksschulwesens (4 Bde. Gotha 1859 f.) ist ein wichtiges Buch, teilweise aber mehr Quellensammlung als geschichtliche Darstellung. Die vom Prälaten (und Gymnasiumsdirektor) K. A. Schmid in Stuttgart und nach seinem Tode von seinem Sohn, dem russischen Staatsrat G. Schmid in Petersburg, seit 1884 herausgegebene „Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern“ ist mit der 3. Abteilung ihres 5. Bandes 1902 zum Abschluß gediehen. Der ungeheure Stoff rechtfertigt die Bearbeitung durch mehrere Verfasser und entschuldigt die Ungleichheit ihrer Arbeit; aber das Buch ist jetzt die eigentliche klassische Darstellung der Erziehungsgeschichte in Deutschland.

Die seit der Einführung der Geschichte der Pädagogik in die Vorbereitung zum Lehrberuf zahlreich gewordenen und zum Teil vortrefflichen Handbücher, sowie die Darstellungen von Teilgebieten des Faches müssen in diesem gedrängten Bericht unerwähnt bleiben.

Dem Quellenstudium dient eine Reihe von Sammelwerken, von denen wir nennen: Kehrbach, Monumenta Germaniae paedagogica (Berlin seit 1889); Fr. Mann, Bibliothek pädagogischer Klassiker (Langensalza seit 1869. jetzt — 1905 — 41 Bände); G. A. Lindner, Pädagogische Klassiker (Wien und Leipzig); Karl Richter, Pädagogische Bibliothek (Leipzig); G. Fröhlich, Die Klassiker der Pädagogik (Langensalza); E. Friedrich und H. Gehrig, Die pädagogischen Klassiker (Halle); Bibliothek der katholischen Pädagogik (Freiburg i. Br.). Ferner: R. Vormbaum, Evangelische Schulordnungen des 16., 17. und 18. Jahrhunderts (Gütersloh); Alb. Richter, Neudrucke pädagogischer Schriften (Leipzig seit 1890); H. Schütze, Auslese aus den Werken berühmter Lehrer und Pädagogen des Mittelalters (Gütersloh); Aug. Israel, Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. und 17. Jahrhunderts (Zschopau seit 1879). Daran schließen sich kleinere Sammlungen und Chrestomathien zum Zweck des Seminarunterrichts.

3. Daß künftige Lehrer sich in der Geschichte der Pädagogik sollen umgesehen haben, ist eine natürliche Forderung; doch ist die Stellung des Faches in den Lehrerbildungsanstalten und den Programmen der Lehrerprüfungen noch nicht ganz klar. Man glaubt, die Lehramtskandidaten vor den Einseitigkeiten herrschender Systeme bewahren zu können, indem man ihnen eine Übersicht über alle Systeme gibt; damit wird aber nur Ungründlichkeit erzeugt. Auch das Bestreben, dem künftigen Lehrer Begeisterung für seinen Beruf einzuflößen, indem man ihm Bilder bedeutender Entwicklungen aus der Geschichte der Erziehung vorführt, wird als Empfehlung für das Fach angeführt; aber damit kann man keine bleibenden Wirkungen erzielen. Die Behandlung der Geschichte der Pädagogik in Lehrerbildungsanstalten kann nur den Zweck haben, dem theoretischen Unterricht eine genetische Entwicklung der pädagogischen Ansichten zur Seite zu stellen, wodurch nicht bloß die Theorie genauer beleuchtet und ihre Entstehung aus dem Leben und ihre Wirkung auf das Leben der Zeit nachgewiesen, sondern auch das theoretische System, das dem Zögling der Pädagogik vorgetragen wird, einer kritisch historischen Probe unterworfen wird. Daraus geht hervor, daß die Behandlung der Geschichte der Pädagogik kritisch und gründlich eingehend sein muß. Die beliebten Übersichten, die mit der Erziehung der Chinesen und Indier anfangen, können daher nur der Verflachung des pädagogischen Urteils dienen; man muß Beschränkung des Stoffes eintreten lassen, wenn man auch nicht so weit gehen will wie Diesterweg, der den Seminaristen nur die Geschichte des deutschen Schulwesens seit 1770 vortragen wollte.

In einem Aufsatz über „Unsere Aufgabe in Beziehung auf die Geschichte der Pädagogik" (Kehrs Pädag. Blätter 1872, S. 20 f.) sagt Dr. K. Schneider, eine rechte Geschichte der Pädagogik bestehe noch nicht: man möge daher die Abrisse zur Seite legen und zunächst die Erziehung der Griechen und Römer behandeln, um von ihnen den Weg zum Alten Testament und von diesem zum Neuen Testament zu finden, worauf von Augustinus, Luther und Mittelalter wenig, aber Eingehendes zu bringen sei, schließlich aber die Vorzeit der Reformation und dann die neuere Zeit dargestellt werden soll, alles in frischen, treuen Lebensbildern. Dazu bemerkt Kehr in einer Anmerkung, er brauche bei zwei Wochenstunden etwa ein Vierteljahr für die vorreformatorische, drei Vierteljahre für die nachreformatorische Zeit. Schneider wünscht eine Chrestomathie dazu; solche haben wir jetzt von J. C. G. Schumann, von W. Ostermann, von R. Heilmann. Die preußischen Seminarlehrpläne von 1901 setzen Geschichte der Pädagogik an für das zweite Schuljahr der 2. und für die ganze erste Klasse. Verlangt wird „Bekanntschaft mit der Geschichte der Pädagogik, besonders seit der Reformation und eingehendere Kenntnis einiger pädagogischer Hauptwerke". Aus der vorreformatorischen Zeit soll nur das Hauptsächlichste herausgehoben, die Entwicklung des Schulwesens während der letzten vier Jahrhunderte aber gründlicher durchgenommen werden. Dazu kommt

Kenntnis der pädagogischen Hauptwerke, die ganz oder in einzelnen Abschnitten mit Inanspruchnahme der Privatlektüre durchgenommen werden. Bloß gedächtnismäßiges Aneignen ist zu verhüten.

Die Pädagogik des Altertums und des Mittelalters ist für den Historiker wichtiger als für den Schulmann, aber durchaus nicht so einfach, daß man sie nur einleitungsweise behandeln dürfte. Für die Volksschulseminare kann es sich nur um die neuere Pädagogik handeln. Diese fängt aber mit dem Humanismus an, dessen Behandlung genug Rückblicke auf das Mittelalter und auf die klassischen Völker mit sich bringt und einen Anfang für Protestanten und Katholiken bildet. Der Übergang zum Realismus und Rationalismus gibt die Richtung für das Folgende an und dann kann es sich nur noch um die Namen Ratke, Comenius, Locke, Rousseau, Francke, Basedow, Pestalozzi, Herbart und Diesterweg handeln. Den drei letzten Männern aber muß reichliche Zeit gewidmet werden. Die Behandlung des Faches muß sich von dem Grundsatze leiten lassen, daß dieses eine Entwicklung der pädagogischen Begriffe zu geben hat, also dem Gedächtnis wenig, dem Verstand aber viel strenge Arbeit zumuten soll. Die Schulgeschichte zeigt, inwieweit jene Begriffe Boden gefaßt haben in der Bildung der Zeit; sie schließt sich also der Geschichte der pädagogischen Theorie eng an: es ist aber zu beachten, daß auf diesem Gebiete nur ganz genaue Darstellungen ein richtiges Bild und ein entsprechendes Urteil ermöglichen. Die Schulgeschichte darf also zurücktreten; nur die neueren Entwicklungen, die durch den Zusammenhang mit dem Gegenwärtigen verständlicher werden, rechtfertigen eine eingehendere Betrachtung.

Karlsruhe. *E. v. Sallwürk sen.*

Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft. Die Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich empfehlen dem Geschichtslehrer aufs wärmste, seinen Vortrag durch Mitteilungen aus Quellen und neueren Bearbeitungen zu beleben. Wie von jedem Lehrer, so gilt besonders vom Geschichtslehrer, daß er in der Schule vielmehr zu sein hat als bloß „una lectione potior". Deshalb soll im folgenden in knapp gefaßter Rundschau das Wichtigste über Quellenkunde und Entwicklung der Geschichtswissenschaft wie des Geschichtsunterrichts zusammengefaßt und dabei auf die Fäden aufmerksam gemacht werden, die das Geschichtsstudium an den höheren und mittleren Schulen verknüpfen.

Verschiedene Arten der Geschichtschreibung lernen wir schon aus dem klassischen Altertum kennen. Herodot sammelte sein Material auf Reisen und indem er persönlich Erkundigungen einzog. Thukydides behandelte eine enger begrenzte Periode, indem er auch Urkunden heranzog und Kritik übte. Polybius wurde der Begründer der „pragmatischen" Geschichtschreibung, welche Ursache und Wirkung jedes einzelnen Ereignisses sorgfältig abwägt, im Gegensatz zu der annalistischen Aufzeichnung, welche die Tatsachen allein fixiert. Überdies bildeten Griechen und Römer die Biographie, die Lebensbeschreibung der einzelnen Persönlichkeiten, aus, wofür Xenophon, Cornelius Nepos, Plutarch, Suetonius die besten Beispiele darbieten. An diese Vorbilder hielt sich die Geschichtschreibung der modernen Kulturvölker seit der Renaissance durchwegs, woneben die nationalen Überlieferungen in kunstloser Weise einhergingen. Die Kritik nahm zu infolge der kirchlichen Streitigkeiten des 15., 16. und 17. Jahrhunderts; anfangs betraf sie hauptsächlich das Mittelalter, zog dann aber auch die Urgeschichte des Christentums ins Mitleiden (die Magdeburger Centuriatoren, die Annalen des Baronius, Ughelli's „Italia sacra", die Bollandisten, die Mauriner, die Mémoires zur Kirchengeschichte der ersten sechs Jahrhunderte und die Geschichte der römischen Kaiserzeit von Tillemont u. s. w.). Im 18. Jahrhundert machte einerseits die rationalistische Betrachtung (durch Voltaire, Montesquieu u. a.) Fortschritte, anderseits die Sammlung der Geschichtsquellen (Muratori, Scriptores rerum Italicarum, Bouquet, Recueil des Historiens des Gaules et de la France), aber auch die kunstmäßige Geschichtschreibung (Gibbon, History of the decline and fall of the Roman Empire 1776), bis die französische Revolution ganz Europa in Aufregung versetzte.

Die Fremdherrschaft wirkte einerseits zerstörend, anderseits rief sie den Gegensatz hervor, so bei G. B. Niebuhr, der damals eine der Philippischen Reden des Demosthenes ins Deutsche übersetzte und dem Zaren Alexander I. widmete, beim Freiherrn v. Stein, dem berühmten Staatsmann, der die Sammlung der Monumenta Germaniae historica, der Quellen zur deutschen Nationalgeschichte, ins Leben rief. Daneben wirkte die Philosophie des 18. Jahrhunderts fort, besonders Kant und Herder, dessen „Ideen zur Philosophie der Geschichte" epochemachend waren, Schiller, der als Professor der Geschichte in Jena mehrere Werke schrieb und historische Stoffe auch dramatisch behandelte, Johannes v. Müller, Wilhelm v. Humboldt u. a. F. Chr. Schlosser, dessen „Weltgeschichte" die weiteste Verbreitung fand, gehörte seiner geistigen Entwicklung nach gleichfalls zu den Fortsetzern der rationalistischen Periode (geboren 1776, gestorben 1861 als Professor in Heidelberg). Dies alles läßt sich in der Mittelschule beim Unterricht in der deutschen Literatur klarmachen und durch Leseproben aus Herder, Schiller, Schlosser u. s. w. erhärten, ebenso beim Unterricht aus der römischen Geschichte die kritische Methode Niebuhrs, welche für die folgenden vorbildlich ward, also die Untersuchung der Überlieferung auf ihren Wert hin, die Ausscheidung der mythologischen oder fabelhaften Elemente, die Heranziehung der agrarischen Verhältnisse und der städtischen Entwicklungsphasen zum Verständnis der altrömischen Geschichte. Auch bei der Lektüre von Livius B. 1 wird darauf Rücksicht zu nehmen und so eine gute Propädeutik für das Studium der Geschichte und die Entwicklung des historischen Sinnes überhaupt zu gewinnen sein. Von diesem Gesichtspunkte aus wird man die Wichtigkeit des Literatur- und des humanistischen Studiums überhaupt nicht hoch genug anschlagen können. Der Gymnasiast lernt zugleich Quellen kennen und die Methode, sie zu benützen.

Aber er soll auch mit der Nationalgeschichte vertraut werden. Diese beruht für Deutschland in erster Linie auf der Geschichte des Mittelalters, bevor die Zersplitterung in selbständige Territorien eintrat, zugleich in der Kenntnisnahme der damaligen Literatur, von der das Nibelungenlied und einzelnes aus Walther von der Vogelweide an der Mittelschule gelesen werden sollen, was dem Geschichtsunterricht über diese Periode Halt gewähren und das Interesse wecken wird. Aus den Monumenta Germaniae historica sind die wichtigsten Quellenschriftsteller in Sonderausgaben publiziert, die meisten auch aus dem mittelalterlichen Latein ins Deutsche (unter dem Titel: „Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit", seit 1849) übersetzt, worauf die Schüler aufmerksam zu machen sind.*)

Die Methodik des Geschichtsunterrichts an den Mittelschulen hing im 19. Jahrhundert auf das engste mit dem gelehrten Betriebe an den Universitäten zusammen. Großen Einfluß gewann in Deutschland und darüber hinaus die Schule Leopold Rankes (geb. 1795, Professor in Berlin seit 1829, gest. 1886), der Georg Waitz (Professor in Göttingen 1848 bis 1874, dann Direktor der Monumenta Germaniae historica in Berlin, gest. 1886), Wilhelm Giesebrecht (gest. 1889 als Professor in München), Heinrich v. Sybel (gest. als Direktor der preußischen Staatsarchive 1895) u. a. angehörten. Sie alle schrieben durch Gelehrsamkeit, zum Teil auch durch glänzenden Stil ausgezeichnete Werke, so Ranke: „Fürsten und Völker in Südeuropa im 16. und 17. Jahrhundert", „Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation" u. a., im ganzen 54 Bände „Gesammelte Werke", dazu noch eine „Weltgeschichte" in neun Bänden. Giesebrecht verfaßte die „Geschichte der deutschen Kaiserzeit" (bis auf Friedrich Barbarossa), Sybel die Geschichte der Revolutionszeit von 1789 bis 1800. Das Hauptwerk von Georg Waitz ist die „Deutsche Verfassungsgeschichte" (bis ins 11. Jahrhundert). Solange Waitz in Göttingen wirkte, übte er durch seine

*) Gerade diese Bändchen machen es dem Lehrer leicht, die Behandlung der deutschen Geschichte durch Mitteilungen aus Quellen im Sinne der eingangs erwähnten Instruktionen zu beleben. — Man ziehe auch (mit Auswahl) Gustav Freytags „Bilder aus der deutschen Vergangenheit" (Ges. Werke Bd. 17—20) heran; desgleichen Adam Wolf, „Geschichtliche Bilder aus Österreich". Zwei Bände, Wien 1878—1880, wo das biographische Element vorwiegt.

Schule den größten Einfluß, wobei er vor allem auf genaues und nüchternes Quellenstudium drang. Verdienstvoll wirkte auch Wilh. Wattenbach (gest. 1897) durch sein Werk „Deutschlands Geschichtsquellen im Mittelalter bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts", das Ottokar Lorenz (gest. 1904) bis ins 15. Jahrhundert fortführte.

Daneben kamen neue Richtungen empor: in Innsbruck durch Julius Ficker, der hier von 1852 bis 1879 Professor war (gest. 1902), indem er auf die volle Heranziehung des urkundlichen Materials und das Studium der mittelalterlichen Rechtsverhältnisse Gewicht legte, während er in seinem Kolleg „Anleitung zur historischen Kritik" durch meisterhafte Anwendung der sokratischen Methode die Behandlung schwieriger historischer Probleme lehrte.

In Wien wurde das „Institut für österreichische Geschichtsforschung" durch Theodor Sickel und E. Mühlbacher zu einer Zentralstätte der Urkundenforschung erhoben.

Andere legten auf die Wirtschaftsgeschichte das Hauptgewicht, so A. Meitzen, Schmoller, v. Inama-Sternegg, Lamprecht. Da infolge der geänderten Verkehrsverhältnisse der Schauplatz der uns interessierenden Ereignisse sich stetig erweiterte, bekam die Geographie als Hilfswissenschaft der Geschichte immer größere Bedeutung, durch Peschel, Ratzel, Th. Fischer u. a., während zugleich die historische Landeskunde über den ganzen einstigen „Orbis Romanus" einschließlich Arabien, Syrien, Kleinasien, Nordafrika erstreckt wurde, über welche Gegenden früher nur die Berichte einzelner Reisender vorlagen. Hand in Hand ging damit die Entwicklung der Heimatskunde (s. Artikel Heimatskunde).

Die Geschichte des Altertums gewann eine selbständigere Bedeutung, seit man auch für sie das urkundliche Material, d. h. die Inschriften (wozu neuerdings die massenhaft erhaltenen Papyri Aegyptens kamen) heranzog.

Das geschah für Griechenland durch August Boeckh, für das römische Reich durch Theodor Mommsen. Während Boeckh auf dem griechischen Gebiete zugleich den wirtschaftlichen Studien die Bahn brach, die von A. Kirchhoff, Beloch, Pöhlmann, Ed. Meyer u. a. fortgesetzt wurden, wirkte Mommsen literarisch durch seine „Römische Geschichte" ein, zumal er als Forscher diese Periode allseitig beherrschte: als Numismatiker, Jurist, Epigraphiker u. s. w. In seiner Rektoratsrede von 1874 hat er die Prinzipien der Geschichtswissenschaft dargelegt, über die Behandlung der alten Geschichte an Hoch- und Mittelschulen aber seine Meinung in einem Schreiben an den italienischen Etruskologen Giancarlo Conestabile in bemerkenswerter Weise zum Ausdruck gebracht. Die Fortschritte der Forschung und daher das Mehr der gelehrten Arbeit liegen nämlich, wie der Zuwachs des Quellenstoffes es mit sich bringt, auf dem Gebiete der römischen Kaiserzeit, aber diese hat geringere Bedeutung für die Pädagogik als die vorhergehende republikanische Zeit, aus der die Jugend ihre Ideale schöpfen müsse. Ein beherzigenswerter Ausspruch.

Der Geschichtsunterricht an den Universitäten wird jetzt durchwegs nicht nur durch den Kathedervortrag, sondern auch durch seminaristische Übungen betrieben nach dem Vorgang der einzelnen Meister des Faches, ohne schablonenhafte Anwendung einer Universalmethode, durch zweckgemäße Fortbildung, wie sie aus dem Studiengang des Lehrers und aus der bei der eigenen wissenschaftlichen Produktion geschöpften Erfahrung hervorgeht. Es finden zwar auch Übungen im mündlichen Vortrage statt, doch ist in den Seminarien auf die schriftliche Ausarbeitung historischer Themata das Hauptgewicht gelegt.

Bei Berufungen wird auf wissenschaftliche Leistungen, guten Vortrag und Lehrtalent Rücksicht genommen, daher die Schüler berühmter Meister einen Vorsprung haben. Manche Unterrichtsverwaltung zeigte dabei Geschick, wie denn Johannes Schulze, der Referent im preußischen Unterrichtsministerium (seit 1818, geb. 1786, gest. 1869) sich rühmte, Ranke entdeckt zu haben, und anderseits der Aufschwung der historischen Studien in Österreich durch das Verständnis und den Takt des Ministers Grafen Leo Thun (1849 bis 1860) wesentlich gefördert wurde. Dies hat hüben und drüben auch die Qualität der Mittelschullehrer und ihres Unterrichts beeinflußt. Im allgemeinen: die Geschichte ist ein altes Fach und Hannibal, Cäsar, Napoleon wirken von selbst auf die Jugend; der ver-

ständige Lehrer wird (den reiferen Jahrgängen) auch die mehr pragmatisch zu behandelnden Geschichtsperioden ins richtige Licht zu setzen wissen, geleitet von guter Kenntnis der Tatsachen und der darüber vorhandenen Literatur sowie (kein unwichtiger Punkt!) von der Lauterkeit seines Charakters, die allein ihm die Achtung und das Vertrauen der Schüler gewinnt. Wieviel hängt nicht bei Besprechung der bestehenden konfessionellen und staatlichen Verhältnisse oder bei Empfehlung der vorhandenen Literatur von der Gewissenhaftigkeit des Lehrers ab! Ein stets maßvolles Urteil wird in dieser Beziehung von wahrhaft erziehender Bedeutung sein.

Da gegenwärtig auf das Studium der neueren Sprachen und Literaturen immer größeres Gewicht gelegt wird, ergibt sich die Gelegenheit, auch z. B. der englischen oder französischen Geschichte näher zu treten, wobei die Vergleichung der fremden Verhältnisse mit den einheimischen annähernd von demselben Nutzen sein wird, wie er bisher aus der eingehenden Beschäftigung mit dem Altertum erzielt wurde. So kann z. B. die Geschichtschreibung des Engländers Macaulay oder des Franzosen H. Taine, indem man Rankes Englische Geschichte oder Sybels Revolutionszeit zur Vergleichung heranzieht, in belehrender Weise derart gewürdigt werden, so daß dem Schüler die Bedeutung der historischen Kritik zum Bewußtsein kommt und er auch jeder anderen literarischen Erscheinung gegenüber urteilsfähig dasteht. Diesen historischen und kritischen (nicht negierenden!) Sinn zu wecken und wach zu erhalten, ist eine der hauptsächlichsten Aufgaben des Geschichtsunterrichts, auch in der Mittelschule.*)

Daneben soll aber die Aufmerksamkeit ebensosehr auf die Realien des Lebens gelenkt werden. Daher fordere der Lehrer nicht nur die Kenntnis von Jahreszahlen und Schlachten, die vielmehr bloß ein Gerippe für das Gedächtnis darstellen, sondern erkläre auch, der Fassungskraft der Schüler angemessen, agrarische und rechtliche Verhältnisse, den Aufschwung oder Niedergang des Handels und seine Ursachen, die Entwicklung und das Vorkommen der Verkehrswege. Mit Glück hat man neuerdings den Lehrbüchern der Geschichte Abbildungen beigegeben, welche über die Architektur und den Kunststil verschiedener Kulturepochen Aufschluß geben.

Dabei ist allerdings für den Lehrer die entsprechende Ausbildung nicht zu umgehen, weshalb z. B. das „Institut für österreichische Geschichtsforschung" die Kunstgeschichte in den Plan seiner Vorlesungen ausdrücklich aufgenommen hat. Wenn ein Lehrer für einen Zweig der Realien selbst keinen Sinn hat, so unterbleibt besser eine Belehrung, durch die nur dem Halbwissen und der Phrase Vorschub geleistet würde.

Literatur: Den Betrieb der historischen Studien im 18. Jahrhundert und den entscheidenden Fortschritt in den ersten Dezennien des 19. Jahrhunderts lehrt vorzüglich kennen das Werk: „Lebensnachrichten über Niebuhr aus dessen Briefen und aus Erinnerungen einiger seiner nächsten Freunde". Drei Bände. Hamburg 1838 bis 1839; Niebuhr, geb. 1776, studierte in Kiel, Kopenhagen, Edinburgh, kam 1806 nach Berlin, wo er nach der Gründung der Universität Vorlesungen hielt. Von 1823 an war er Professor in Bonn, wo er am 2. Jänner 1831 starb. Über die einflußreichen Göttinger Historiker unterrichtet Heeren, Historische Werke Band VI. (1823): „Andenken an deutsche Historiker aus den letzten 50 Jahren" (Gatterer, Spittler, Schlözer, auch Joh. v. Müller u. a.); jeder wird nach seiner Methode charakterisiert. Heeren selbst wirkte als Professor in Göttingen (geb. 1760, gest. 1842) und schrieb (abgesehen von seinen gelehrten Werken) sehr brauchbare Hand- und Lehrbücher, die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die maßgebenden waren. — Über F. Chr. Schlosser und L. Ranke vgl. O. Lorenz, „F. Chr. Schlosser und über einige Aufgaben und Prinzipien der Geschichtschreibung". Wien 1878; „Die Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben kritisch erörtet". Berlin 1886, Teil 2: „Leopold von Ranke, die Generationenlehre und der Geschichtsunterricht" ebenda 1892. Vgl. auch Varrentrapp, „Johannes Schulze und das höhere preußische Unterrichtswesen in seiner Zeit". Leipzig 1889. — Über die Begründung des „Instituts für österreichische

*) Eine gute Gelegenheit, vom Erwachen des historischen Sinnes zu reden, gibt die Behandlung der Geschichte Maximilians I. und der Humanisten. — Über die richtigen Grenzen in der Heranziehung der historischen Kritik vgl. die Instruktion f. G. U. an den Gym. in Österreich. 2. Aufl. S. 176.

Geschichtsforschung" unter Leo Thun handelt Th. Sickel in der Zeitschrift „Mitteilungen des Instituts für österreichische Geschichtsforschung" Bd. 1 (1880). Über den Grafen Leo Thun und seine Unterrichtsreform vgl. Frankfurter in der Allgemeinen deutschen Biographie, Artikel Thun. — Mommsens Rektorsrede über das Geschichtsstudium ist aufgenommen in dessen „Reden und Aufsätze" (Berlin 1905). Mommsens Brief an Giancarlo Conestabile in der „Rivista di filologia" 1874. Von Bedeutung sind auch Mommsens akademische Reden, die er als Sekretär der Berliner Akademie hielt, jetzt gleichfalls in der Sammlung „Reden und Aufsätze". — *Methodologische Schriften* (im engeren Sinne des Wortes): Humboldt Wilh. v., Über die Aufgabe des Geschichtschreibers (1822). — Gervinus, Grundzüge der Historik (1837). — Droysen Joh. G., Grundriß der Historik (1868). — Bernheim E., Lehrbuch der historischen Methode (3. Auflage 1903). Übrigens hat jeder Meister des Faches darüber seine eigenen Ansichten. — Für Frankreich vgl. Monod, „Du progrès des études historiques en France depuis le XVIe siècle" in der „Revue historique" I (1886), ferner die unter Leitung von Lavisse durch eine Anzahl von französischen Gelehrten herausgegebene umfassende „Histoire de France" (Paris 1900 ff.) — Für England vgl. „Reinhold Pauli, Lebenserinnerungen nach Briefen und Tagebüchern zusammengestellt von Elisabeth Pauli" (Halle a. S. 1895). Pauli R., geb. 1823 zu Berlin, gest. als Professor in Göttingen 1882, selbst eine Autorität auf dem Gebiete der englischen Geschichte (er setzte Lappenbergs „Geschichte von England" für die Sammlung von Heeren und Ukert fort, bis zum Jahre 1509; ebenso schrieb er die „Geschichte Englands seit den Friedensschlüssen von 1814 und 1815", bis 1857), war mit dem bedeutendsten Geschichtsforscher, den England im 19. Jahrhundert hervorgebracht hat, W. Stubbs (gest. 1902) u. a. befreundet. So ersieht man aus Paulis Leben und Korrespondenz den Stand des Geschichtsstudiums in England von 1847 bis 1882. Vgl. auch Lord Acton, „Über das Studium der Geschichte". Eröffnungsvorlesung, gehalten zu Cambridge am 11. Juni 1895 (als Regius Professor der Neueren Geschichte). Rechtmäßige Übersetzung von J. Imelmann (Berlin 1897).

Prag. *J. Jung.*

Geschlechter, Trennung in der Schule s. d. Art. Gemeinsame Erziehung der Knaben und Mädchen.

Geschlechtsreife (Pubertät). Die Entwicklung des menschlichen Körpers schreitet nicht gleichmäßig ruhig vorwärts, sondern in wellenartiger Bewegung. Der Beginn eines jeden neuen Abschnittes erscheint charakterisiert durch deutlich wahrnehmbare äußere Kennzeichen (s. „Physische Erziehung"), doch sind die Entwicklungsperioden untereinander weder gleich an Umfang noch an Größe der Veränderungserscheinungen. Ruhiger verlaufende Abschnitte dienen in erster Linie der inneren Kräftigung des in ein neues Entwicklungsstadium getretenen Organismus, dazwischen liegen die Perioden kräftiger Entfaltung voll Sturm und Drang. Der bedeutungsvollste Lebensabschnitt in letzterer Beziehung ist die Zeit der Geschlechtsreife oder Pubertät, die sich vom 13. bis zum 20. (beim Mädchen), bezw. 24. (beim Knaben) Lebensjahre erstreckt. Mit dem Eintritt der Geschlechtsreife beginnt die stärkste Evolution in der Entwicklung des menschlichen Organismus. Die „Kinder" scheiden sich nunmehr in „Knaben" und „Mädchen"; und gar bald erwächst das Mädchen mit seinen weicheren, volleren Körperformen zur schamhaften Jungfrau, während der Knabe zum stattlichen Jüngling heranwächst, dessen flaumbedecktes Gesicht den heranreifenden Mann verrät. Wichtige physiologische Veränderungen lassen beim Knaben und beim Mädchen die erste süße Ahnung erstehen über ihre zukünftige Bestimmung, deren Folge einerseits eine bisher ungekannte Scheu voreinander ist; anderseits kommt aber die Leidenschaft zum Durchbruch, vor allem die Leidenschaft der Liebe, verbunden mit oft unnennbarer Sehnsucht; doch nicht nur die noch dunkle Leidenschaft der geschlechtlichen Liebe entbrennt, sondern die Liebe für alles, was für erstrebenswert gilt. Die Flamme der Begeisterung für die höchsten Ideale lodert mächtig auf, wo aber die Anlagen hiezu in der phantasiereichen Periode des 2. bis 4. Lebensjahres vernachlässigt oder gar irregeleitet wurden, dort beginnen jetzt die Leidenschaften mit erschreckender Tatkraft ihren Vernichtungskampf.

Physiologische Begleiterscheinungen dieser gewaltigen inneren Veränderungen sind Herzklopfen und Seitenstechen, Blutarmut, Stottern u. dgl.

Alle diese somatischen und psychischen

Momente treten mit solcher Vehemenz und Intensität hervor, daß sie den Betroffenen nicht nur nicht entgehen können, sondern sie ausnahmslos zu bisher ungewohnter Reflexion anregen. Knaben und Mädchen werden daher nunmehr verschlossener als bisher nicht nur gegen ihre Altersgenossen, sondern selbst gegen Geschwister und Eltern. Es quält sie das Gefühl der Unsicherheit und der Ungewißheit, von dem sie mehr befreit zu werden wünschen, als sie verraten. Das darf dem wachsamen Auge der natürlichen Erzieher des Kindes, der Eltern, ebenso wenig entgehen wie dem geschärften Blicke des Lehrers. Denn groß ist die Gefahr, daß sich allmählich die Altersgenossen, in ihrer Hilflosigkeit von ihren treuesten und wohlmeinendsten Beratern verlassen, einander anvertrauen und in ihrer allgemeinen Unerfahrenheit auf müßige Gedanken, vielleicht aber auch auf gefährliche Abwege, mitunter geradezu auf entsetzliche Irrwege geraten, zumal wenn sich unter ihnen schon eine angekränkelte Frucht befindet, wie dies durch zahllose Beispiele namentlich aus dem Internatsleben von Knaben und Mädchen belegt werden kann, oder so manches Kind bleibt in dieser verzweifelten Lage einsam und allein und dann ist es oft um ein solches Kind geschehen.

Dieser Mangel an Befriedigung und Ruhe, die selbst in der Nacht oft durch lebhafte Träume und deren Folgen gestört wird und eine heftige und lang andauernde Reizung des zu dieser Zeit ohnehin angegriffenen Nervensystems zur Folge hat, dieses Erblühen eines tiefen, bisher ungeahnten Gemütslebens, dieser erste Blick in eine weitere, aber noch ganz verschleierte Zukunft, dieses unbewußte Empfinden des Verlustes der frohen, ungestörten Kinderzeit, dazu das Gefühl der Einsamkeit, Ratlosigkeit und Verlassenheit, sie sind es und nicht etwa wie immer geartete Einflüsse der Schule, so häufig man dies auch behaupten hört, die das Kind mitunter an sich und an seinen Eltern, an seinem Lebensberuf und an der ganzen Welt irre werden lassen und dasselbe, anscheinend jedes inneren Haltes bar, in den Tod treiben.

Somit ist es in diesen Jahren unbedingt an der Zeit, daß dem Kinde eine Aufklärung gegeben wird über Dinge, die ihm bisher mit Recht verschwiegen worden sind, doch auch jetzt noch ebenso mit Hintanhaltung jeder Übertreibung wie mit Vermeidung jedes unnötigen Details.

Wem fällt nun diese gewiß nicht leichte Aufgabe zu?

In neuerer Zeit, da man, dem modernen Zug nach Vergesellschaftlichung auf allen Gebieten des Lebens folgend, nach dem Beispiel der bisher doch nur vereinzelt bestehenden Internate die Schulen zu Stätten umzugestalten sucht, in welchen man vielfach die eigentlich den Eltern zufallende Erziehungsaufgabe lösen zu müssen glaubt unter Hinweis auf die immer mehr von der vollen Erfüllung ihrer Berufspflichten und von den Sorgen um die Befriedigung der Bedürfnisse des alltäglichen Lebens ganz in Anspruch genommenen natürlichen Erzieher, die Eltern, glaubt man auch diese Aufklärung den Kindern durch den Mund des Lehrers, bezw. der Lehrerin geben lassen zu sollen. Dagegen sprechen jedoch mehrere gewichtige Gründe: 1. Nicht alle Kinder einer Klasse sind zu gleicher Zeit und in gleichem Maße aufklärungsbedürftig. Man wähle den Zeitpunkt, wie man wolle, immer kann man sicher sein, daß man bei den einen vorzeitig bald, bei den anderen vielleicht schon zu spät komme. 2. Mag die Lehrkraft pädagogisch noch so geschult sein, über dieses Thema passend zu sprechen ist nicht jedermanns Sache, am wenigsten die eines jungen, etwa ledigen Lehrers oder einer unerfahrenen Lehrerin. 3. In der Allgemeinheit angeregt, wird dieser Gegenstand sehr leicht den Stoff gegenseitiger Erörterungen der Schüler untereinander abgeben, die, je heimlicher sie gepflegt werden, um so größere Bedenken wachrufen müssen. 4. Wo sucht sich das einzelne Kind nachher Aufschlüsse, deren Erteilung vielleicht notwendig ist, soll ein voller günstiger Erfolg in dieser Lebensfrage erzielt werden, und wie viele Kinder haben im allgemeinen genug Mut und Zutrauen zum Lehrer?

Die einzig berufenen Berater in dieser ebenso heiklen wie wichtigen Angelegenheit bleiben vielmehr die Eltern und von diesen wieder naturgemäß die Mutter dem Mädchen, der Vater dem Knaben gegenüber. Wenn man dagegen einwendet, daß viele Eltern gar nicht in der Lage seien, dieser Forderung zu entsprechen, so ist zu entgegnen, daß diese Behauptung lange nicht so allgemein den Tatsachen entspricht, als man für gewöhnlich anzunehmen geneigt ist,

daß ferner, soweit diese Behauptung zutrifft, diesem Mangel durch Belehrung der Eltern in Wort und Schrift abgeholfen werden muß, endlich, daß eine Aufklärung durch die Eltern, auch minder geschickt geboten, nicht jene Schattenseiten aufweist, die einer solchen Belehrung durch die Schule sozusagen bedingungslos anhaften. Zuverlässiger, erfahrungsreicher Helfershelfer aber bleibt in dieser Angelegenheit für die Eltern der Hausarzt. Aufgabe des Lehrers von Kindern in diesen Entwicklungsjahren wird es zunächst sein, die Kinder in ihrem Gebahren ebenso unauffällig und ohne Mißtrauen als sorgfältig zu überwachen und dort, wo es auf Grund festgestellter Tatsachen ratsam erscheint, einzelne Schüler, soweit nicht angenommen werden kann, daß eine Mitteilung an die Eltern von größerem Erfolge begleitet sein wird, unter vier Augen kurz zu belehren. Bei dem Unterricht selbst aber, und zwar nicht nur in den Naturwissenschaften, sondern auch in allen anderen Fächern, wird sich so manche Gelegenheit ergeben, ohne gewaltsames Hereinziehen dieses Themas Bemerkungen über naturgemäße und vernünftige Lebensweise einzustreuen, die, richtig geboten, von Schülern dieses Alters in der Regel auch richtig aufgefaßt werden und oft zu grundlegenden Lebensregeln erstarken. „Wenn die Jugend eigens wüßte, was das Alter haben müßte: sparte sie die meisten Lüste“ (Logau).

Eine der übelsten Folgen, wenn man in diesen schweren Stunden das Kind seiner eigenen Ratlosigkeit oder dem Einflusse minder gesitteter Altersgenossen oder gar der Belehrung durch aufdringlich propagierte Bücher überläßt, ist die Selbstbefleckung oder Onanie. Nebst der notwendigen Aufklärung über die tief traurigen, weitreichenden Folgen dieser Verirrung (Schwächung der Körperkräfte, frühzeitiges Siechtum, Schwinden des Gedächtnisses u. s. f.) werden strenge Überwachung, sowie hygienische Maßnahmen auf dem Gebiete der Ernährung und der Kleidung eine Handhabe bieten, um diesem bedauerlichen Übel mit Erfolg zu steuern (s. Art. Geschlechtliche Verirrungen).

Mit diesen Ausführungen hoffen wir dem vorliegenden Werke den Vorwurf zu ersparen: „Man gibt uns in den Abhandlungen über Erziehung viel unnützes und pedantisches Wortwerk über die vorgeblichen Pflichten der Kinder; allein über den wichtigsten und schwierigsten Teil der ganzen Erziehung, nämlich über die Krisis beim Übergang aus der Kindheit in das Mannesalter sagt man uns kein Wort“ (Rousseau).

Literatur: s. „Schulgesundheitspflege“. Auf dem I. internationalen Kongreß für Schulhygiene (Nürnberg, 1904) bildete die „Sexuelle Frage“ den Gegenstand eingehender und vielseitiger Erörterungen (s. insbesondere in dem Bericht über diesen Kongreß, B. II, S. 417 bis 446, III, 462—470, IV, 307).

Aussig. *G. Hergel.*

Geschlechtliche Verirrungen. Auf die geschlechtlichen Verirrungen muß der Erzieher und Lehrer seine besondere Aufmerksamkeit richten, um sie in ihren Anfängen möglichst zu erkennen, sie in geeigneter Weise zu unterdrücken und um einem weiteren Schaden für den Zögling selbst, wie einer Verführung anderer Zöglinge vorzubeugen. Hierzu gehört vor allen Dingen, daß der Lehrer und Erzieher selbst völlig intakt in dieser Beziehung sei und selbst geschlechtlich normal empfinde. Freilich läßt diese Forderung sich theoretisch leichter aufstellen als praktisch durchführen, da oft genug erst nach Jahren, oder wenn, wie in dem bekannten Falle des Erziehers Dippold, namenloses Unglück geschehen ist, dann das Gegenteil bekannt wird. Daß auch Kindermädchen, Kinderfrauen und leider auch oft genug ältere Verwandte oder Ehrfurchtspersonen in derselben vergiftenden Weise tätig sind — und der Verfasser könnte leicht aus eigener Erfahrung, noch mehr aber aus der Literatur Beispiele anführen, — das sei beiläufig erwähnt. Bedauerlicherweise gibt es aber kein zuverlässiges Mittel, um derartige Personen sicher festzustellen, man ist auf die Einzelbeobachtung angewiesen.

Schulvorsteher und ähnliche Aufsichtspersonen müssen also hier doppelt ihre Augen offen halten; meist sind es junge sexuell erregte, oft aber auch ältere Personen, die manchmal durch Generationen ihr Unheil fortsetzen, um die es sich handelt.

Bevor aber auf die einzelnen Arten der geschlechtlichen Verirrungen eingegangen wird, mag noch angeführt sein, wie auch der Eintritt der Geschlechtsreife

(Pubertätsentwicklung) an sich bei vielen Personen, zumal bei den durch Vererbung von ihren Eltern her, zu allerlei nervösen Störungen besonders neigenden, „erblich disponierten“, sehr häufig allerlei Störungen in der Charakterentwicklung und in dem ganzen Verhalten nach sich zieht, so daß man bei gelinderen Graden der Erscheinungen für das ganze Erscheinungsbild den Ausdruck „Flegeljahre“ zu gebrauchen pflegt. Leider bleibt es, zumal bei jenen erblich belasteten Jünglingen und Jungfrauen, oft genug nicht bei der dieser Zeit eigentümlichen Reizbarkeit, Unhöflichkeit, Unaufmerksamkeit, Schlaffheit, Rücksichtslosigkeit u. dgl. mehr, sondern es treten oft genug hiebei, — nachteilig beeinflußt besonders bei Mädchen durch die häufigen Störungen, die mit dem Eintritte des monatlichen Unwohlseins verbunden sind, durch Blutarmut, Bleichsucht u. dgl — ernstlichere nervöse und seelische Störungen ein; hier sei besonders an Hysterie, Neurasthenie, an das sogenannte Pubertätsirresein, an die in diese Zeit fallenden häufigen Selbstmorde erinnert (vgl. den Art. „Geistesstörungen“). Ferner sei auf die großen Gefahren hingewiesen, die durch ein unzweckmäßiges, rücksichtsloses Verhalten der Erzieher derartigen jugendlichen Personen erwachsen können. (vgl. den Art. „Pubertätsentwicklung“ in R. Wehmers enzyklopädischem Handbuche der Schulhygiene, dieser Verlag, 1904, S. 511). — Auch auf die anatomischen und hygienischen Gefahren, die durch einen zu frühen normalen (außerehelichen) Geschlechtsverkehr entstehen, von Schwangerschaft und Geschlechtskrankheiten ganz abgesehen, sei hier hingedeutet.

Von den ungleich größere Nachteile, auch für das spätere Leben, nach sich ziehenden eigentlichen geschlechtlichen Verirrungen ist die Onanie oder Masturbation am bekanntesten. Daß die Tat Onans mit seiner Schwägerin Thamar (I. Mos. 38 v. 9) nicht „Onanie“, sondern „Coïtus interruptus“ war, und daß „Masturbation von „masturbare“ und dies von „manu stuprare“ (= mit der Hand schänden) herkommt, sei beiläufig erwähnt. Das Laster ist so verbreitet, daß einzelne Autoren annehmen, 99% aller Menschen hätten ihm zu irgend einer Zeit ihres Lebens sich einmal ergeben. Die Gefahren liegen aber in der zu häufigen und frühen Ausübung des ja leider nur zu leicht und nahezu überall ausübbaren Lasters, da hiezu nur die betreffende Person allein gehört. — Wenn auch viele Kinder instinktiv auf dasselbe kommen, so wird es doch ungeheuer oft durch Nachahmung oder Verführung verbreitet; hier sind die Schulen, besonders aber Internate, um so mehr, je mehr die Kinder eingeschlossen und ohne genügende Körpertätigkeit gehalten werden, Kadettenhäuser, weiterhin aber Gefängnisse verhängnisvoll, zumal oft ganze Generationen in dieser Weise vergiftet werden.

Leider ist es ungeheuer schwer, den Onanisten, falls man ihn nicht in flagranti ertappt, Samenflecke in der Tageskleidung findet oder ein Geständnis erhält, zu erkennen; sie sind schlaff, elend, unaufmerksam und träge, ihr Benehmen ist eigentümlich, scheu und ängstlich, oft auch neurasthenisch — aber gleiche Erscheinungen werden auch durch andere Leiden hervorgerufen. Schon mit Rücksicht auf jene Erscheinungen müßte das Laster bekämpft werden. Viel schlimmer ist aber die Gefahr, daß später der Onanist den normalen Geschlechtsverkehr und die Ehe fürchtet, daher auf den abschüssigen Pfad der gegenseitigen (mutuellen) Onanie mit Gleichgesinnten und überhaupt der gleichgeschlechtlichen (homosexualen) Liebe, die fast überall mit schweren Freiheitsstrafen in den Strafgesetzbüchern bedroht ist, kommt. — Auf die Frage, ob und inwieweit dieser Zustand (Uranismus, Päderastie, lesbische Liebe) angeboren oder erworben ist, kann hier nur hingedeutet, aber nicht näher eingegangen werden.

Von anderen geschlechtlichen Verirrungen (Perversitäten) sei die besonders wohl auf dem Lande gelegentlich vorkommende „Bestialität“, d. h. geschlechtliche Vereinigungen mit Tieren (auch „Sodomie“ genannt, weil sie im alten Sodom geübt worden sein soll) nur beiläufig erwähnt, dafür aber um so mehr auf die sogenannte Algolagnie (= Schmerzgeilheit von „ἄλγος“ „Schmerz“ und „λαγνεία-Geilheit“) hingewiesen, über die man erst in neuester Zeit recht aufgeklärt ist, die aber dafür um so verhängnisvoller ist.

Sie tritt in zwei Formen auf, als sogenannter Sadismus und Masochismus, denen

eine andere Perversität, der Fetischismus, nahe steht.

Der **Sadismus** hat seinen Namen von einem Marquis de Sade, der Ende des 18. Jahrhunderts lebte, übrigens verheiratet sowie Familienvater war und durch Grausamkeitsakte raffiniert-gräßlichster Art, wie sie vor ihm z. B. ein Nero und manche Inquisitoren des Mittelalters übten, sich geschlechtliche Erregungen verschaffte und dies in verschiedenen Werken schilderte, am eingehendsten in seinem kürzlich entdeckten und herausgegebenen Werke: „Les 120 journées de Sodome ou l'école de libertinage", (Berlin 1905, Preis 150—350 Frs.), in denen er vielfach an Nietzsches Philosophie erinnernde Gedankengänge bringt. In das Gebiet gehören u. a. auch Tier- und Menschenquälereien mancher „roher" Kinder und die oft gar nicht erklärbaren höchst sonderbaren, oft geradezu ausgeklügelten, übertriebenen Strafen, Quälereien „schrulliger" Lehrer und Lehrerinnen, die freilich oft genug sich des eigentlichen sexuellen Grundes ihrer Handlungsweise nicht bewußt sind. — Manchmal und zumal bei Kindern bietet eine derartige Handlungsweise auch den Ausdruck einer **Geistesstörung**, die man früher oft als „moral insanity" (moralisches Irresein) bezeichnete, während man jetzt letztere nur als Teilerscheinung anderer Geisteskrankheiten (vgl. d. Art. „Seelenkrankheiten") ansieht.

Das Gegenstück bietet der **Masochismus**, bei dem die geschlechtliche Erregung dadurch ausgelöst wird, daß die betreffende Person sich vom Gegenstand der Neigung quälen, schlagen und in aller nur denkbaren Art peinigen läßt. Der Name stammt von den derartige Vorkommnisse schildernden Romanen (z. B. Venus im Pelz) des Schriftstellers **Sacher-Masoch** her. — Erinnert sei hiebei an die Flagellanten des Mittelalters. — Für die Erzieher sei die Lehre wichtig, daß sie durch maßlose und übertriebene Züchtigungen künstlich einen derart perversen Zustand, der in andern Fällen auch angeboren sein mag, hervorrufen können.

Der **Fetischismus** (Fetisch = angebeteter, verehrter Gegenstand) besteht darin, daß die Erregungen nicht durch die Personen selbst, sondern durch allerlei von diesen stammende Gegenstände, z. B. Kleidungs-, Wäschegegenstände, Zöpfe, Stiefeln u. dgl. ausgelöst werden. Hieraus erklären sich mancherlei sonderbare Diebstähle, die Zopfabschneidereien, Sammlungen sonderbarer Dinge; auch das Begießen von Kleidern mit Säure, Tinte u. dgl., wie dies öfters vorkommt, gehört hieher.

Endlich sei noch des **Exhibitionismus** gedacht. Diese Verirrung, die ihren Namen von „exhibere" = „ausstellen, zur Schau stellen" hat, besteht in einer Entblößung der Geschlechtsteile, wobei durch das Erschrecken der diese erblickenden Personen (meist jugendlicher Personen des anderen Geschlechtes) die Erregungen ausgelöst werden.

Maßnahmen: Die gegen die geschlechtlichen Verirrungen zu treffenden Maßnahmen sind dadurch erschwert, daß sich die letzteren oft genug auf dem Boden eines krankhaften Nervensystems entwickeln, und daß **durch** die hier scheinbar am meisten angebracht erscheinende **Strenge leicht außerordentlich geschadet** werden kann. Nur Milde und wohlwollender Ernst können bei diesen traurigen Vorkommnissen helfen. Auch muß der Erzieher hiebei mit **einsichtigen Ärzten** Hand in Hand gehen. — Leider stehen aber auch noch viele Ärzte, falls sie nicht Spezialisten für Nerven- oder Geschlechtskrankheiten sind, diesen Dingen verständnislos gegenüber. — Man darf bei den Verirrungen nicht annehmen, daß Bosheit oder Schlechtigkeit lediglich Grund sind, — besonders nicht bei der Onanie und der ihr nahestehenden gleichgeschlechtlichen Liebe. Gerade die tüchtigsten, genialsten und frömmsten Schüler sind derartigen Verirrungen oft ergeben; ein schroffes Vorgehen erzieht jene Schüler oft genug nur zur Heuchelei und zu verstocktem Wesen. Dabei ist ein individualisierendes Vorgehen nötig. Auch hüte sich der Erzieher davor, wenn er unklaren Verdacht hat, die Schüler etwa erst auf schmutzige Dinge durch ungeschickte Fragen hinzuleiten, von denen sie bisher keine Ahnung hatten. — Gleichwohl sei hier darauf hingewiesen, wie segensreich die gerade in neuerer Zeit von ärztlicher Seite geforderte, rechtzeitige, allgemeine, verständnisvolle **Aufklärung** in geschlechtlichen Dingen wirken kann.

Von äußerlichen Maßnahmen sei darauf hingewiesen, wie man den Abortbesuch zu kontrollieren und niemals zu dulden hat, daß während des Unterrichts zwei Schüler denselben gleichzeitig besuchen, man sorge auch für baldiges Zurückkommen. Kauerstellungen im Unterricht, wetzende, spinnende Bewegungen mit den Beinen, Halten der Hände in den Hosentaschen oder unter dem Tische, in Internaten langes Bettliegen nach dem Erwachen dulde man nicht.

Im Hinblick auf gleichgeschlechtliche Liebe hat man in manchen Internaten jedes Bett mit Trennungswänden bis zur halben Zimmerhöhe seitlich abgeschlossen; man kontrolliere, besonders beim Aufstehen und Zubettgehen, bei gemeinsamem Baden u. dgl. Schüler (— und junge Lehrer, zumal Hauslehrer), achte ferner auf auffällige Freundschaftsbündnisse; — bezüglich anderer Perversitäten ist auf etwaige Grausamkeitsäußerungen, endlich aber auch auf sonderbare Sammlungen (schmutzige Papierstücke, Taschentücher etc.) zu achten.

Am allerwenigsten aber wird derjenige allen genannten Verirrungen nachzuhängen geneigt sein, der sich körperlich ordentlich ausarbeitet, turnt, schwimmt, Berge steigt, sich sportlich betätigt, kurz überhaupt seinen Körper ordentlich ermüdet. Dies ist das beste Heilmittel gegen jene traurigen Sachen.

Literatur: Außer den auch weitere Literatur anführenden Abschnitten: Onanie, Perverse Sexualität und Pubertätsentwicklung in R. Wehmers Enzykl. Handb. der Schulhygiene, Wien und Leipzig 1904, dieser Verlag vgl. u. a. Rohleder Herm., Die Masturbation. Berlin. — v. Krafft-Ebing, Psychopathia sexualis. — Moll Alb., Über konträre Sexualempfindung. — Hirschfeld M., Der urnische Mensch. Berlin. — Jahrbücher f. sexuelle Zwischenstufen. Leipzig.

Berlin. *R. Wehmer.*

Gesellschaft s. d. Art. Umgang.

Gesellschaftsspiele s. d. Art. Jugendspiele.

Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte Sie wurde 1890 von Prof. Dr. Karl Kehrbach im Vereine mit einer Reihe von Gelehrten, Schulmännern und Beamten der preußischen Unterrichtsverwaltung in Berlin gegründet. Sie stellte sich die Aufgabe, den wirklichen Zustand des Erziehungs- und Unterrichtswesens früherer Zeiten zu erforschen, und strebte deren Lösung durch Veröffentlichung archivalischen Materials an. Umfangreichere Arbeiten erschienen in den Monumenta Germaniae Paedagogica, für den Abdruck kleinerer Dokumente wurden die viermal im Jahre erscheinenden Mitteilungen bestimmt. Allmählich traten als weitere Publikationen sogenannte Texte und Forschungen hinzu, welche Arbeiten mittleren Umfanges aufnehmen sollten. Endlich wurde 1896 auch noch in dem „gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge“ eine Bibliographie gegründet, welche von Jahr zu Jahr über sämtliche pädagogische Erscheinungen der Gegenwart orientieren sollte.

Um die von der Gesellschaft erstrebten Aufgaben zu fördern, wurden nach und nach territoriale Gruppen gebildet, die sich über Deutschland hinaus auf die Schweiz und Österreich erstreckten und innerhalb des deutschen Staatsgebietes in ihrer Umgrenzung der bundesstaatlichen und der provinzialen Einteilung des preußischen Reiches im wesentlichen entsprachen. Mit der Bildung solcher Gruppen wird auch jetzt noch fortgefahren.

Seit dem Jahre 1899 erhält die Gesellschaft vom deutschen Reiche eine Subvention von 30.000 M. Im Jahre 1904 wurde eine Neuorganisation der Gesellschaft vorgenommen, die Bibliographie aufgelassen und das Arbeitsprogramm enger umschrieben. Es soll eine Inventarisierung des in den Bibliotheken und Archiven ruhenden Materials zur Erziehungs- und Schulgeschichte erfolgen, um eine feste Basis für wissenschaftliche Untersuchungen in dieser Richtung zu schaffen. Das Zettelmaterial wird an der Zentralstelle in Berlin gesammelt und nach verschiedenen Gesichtspunkten klassifiziert und registriert. Die Mitteilungen erhielten vom Jahrgang 1905 an den Charakter einer Zeitschrift mit Beiträgen, die den allgemeinen Entwicklungsgang der Erziehungs- und Schulgeschichte charakterisieren, einem bibliographischen Jahresberichte, Bemerkungen über einschlägige wissenschaftliche Unternehmungen und Nachrichten über die Tätigkeit der Gruppen.

An die Stelle der früheren Texte und Forschungen sind Beihefte getreten, die vor-

wiegend zur Aufnahme der lokal- und territorialgeschichtlichen Untersuchungen bestimmt sind und in zwangloser Folge erscheinen.

Die Gesellschaft zählt 1905 ca. 1100 Mitglieder, ihr erster Vorsitzender ist gegenwärtig der Geheime Ober-Reg.-Rat und vortragender Rat im Kultusministerium Dr. Matthias. Die Mitgliedschaft kann von jedem erworben werden, der für die Bestrebungen der Gesellschaft Interesse hat, gegen Zahlung eines Jahresbeitrages von 5 M, der von den Mitgliedern der Gruppen, die noch keine eigene Organisation haben, und von den keiner Gruppe angehörigen Mitgliedern bis zum 1. Mai an den Schatzmeister des Vereines (Prof. H. Fechner, Berlin SW. 48, Friedrichstraße 229) portofrei einzusenden ist. Jedes Mitglied erhält unentgeltlich und portofrei die Mitteilungen und die etwa erscheinenden Beihefte, ferner die außerdem von der Gesellschaft herausgegebenen Schriften mit 25% Rabatt vom Ladenpreise gegen Portovergütung.

Die Mitteilungen kosten im Buchhandel jährlich 8 M, das einzelne Heft 2 M. Die Geschäftsstelle des Vereines befindet sich in Berlin NW. 40, Invalidenstraße 57—62.

Die österreichische Gruppe (Vorstand: Hofrat Dr. Ferd. Maurer, O. Cist. in Hohenfurt, Landesschulinspektor a. D.) umfaßt die Sektionen Böhmen und Mähren, Tirol und Vorarlberg, Oberösterreich und Salzburg etc. Sie läßt ihre Beiträge zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte selbständig erscheinen und gewährt den Mitgliedern der Gesellschaft 25% Rabatt auf die Abnahme derselben.

Die Beiträge der Mitglieder der österreichischen Gruppe sind an die k. u. k. Hofbuchdruckerei und Verlagsbuchhandlung Karl Fromme, Wien, II. Glockengasse 2, einzusenden.

I. Monumenta Germaniae Paedagogica.

I u. VIII. Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828. Herausgegeb. von Prof. D. Dr. Friedr. Koldewey, 2 Bde. — II, V, IX, XVI. Ratio studiorum et Institutiones scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes. Collectae, concinnatae, dilucidatae a G. M. Pachtler, S. J. 4 Bde. — III. Geschichte des mathematischen Unterrichts im deutschen Mittelalter (bis 1525) von Prof. D. S. Günther in München. — IV. Die deutschen Katechismen der böhmischen Brüder. Kritische Textausgabe mit kirchen- und dogmengeschichtlichen Untersuchungen und einer Abhandlung über das Schulwesen der böhmischen Brüder von Joseph Müller, Diakonus in Herrnhut. — VI. u. XIII. Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen von Prof. Dr. Fr. Teutsch in Hermannstadt. 2 Bde. — VII. Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae von Prof. Dr. Karl Hartfelder in Heidelberg. — X, XI, XV, XVII, XVIII. Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens in den Ländern deutscher Zunge von B. Poten, Oberst z. D. — XII. Das Doctrinale d. Alexander de Villa-Dei (de Ville-Dieu). Krit.-Exeget. Ausg. v. Prof. Dr. Dietr. Reichling, Heiligenstadt. — XIV. Geschichte der Erziehung der Bayerischen Wittelsbacher von den frühesten Zeiten bis 1750 von Prof. Dr. Friedrich Schmidt in München. — XIX. Geschichte der Erziehung der Pfälzischen Wittelsbacher. Urkunden nebst geschichtlichem Überblick und Register von Prof. Dr. Friedrich Schmidt, München. — XX—XXII. Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion. Herausgegeben, eingeleitet und zusammenfassend dargestellt von Ferdinand Cohrs, Pastor prim. in Eschershausen i. Braunschw. 1. Band: Die evangelischen Katechismusversuche aus den Jahren 1522—1526. — 2. Band: Die evangelischen Katechismusversuche aus den Jahren 1527—1528. — 3. Band: Die evangelischen Katechismusversuche aus den Jahren 1528—1529. — XXIII. Die evangel. Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion. 4. Band: Undatierbare Katechismusversuche und zusammenfassende Darstellung. — XXIV. Die badischen Schulordnungen. Hersg. von Dr. Karl Brunner, Assessor a. Gr. Gen. Landes-Archiv zu Karlsruhe. 1. Band: Die Schulordnungen der Badischen Markgrafschaften. — XXV. Pestalozzi-Bibliographie I. Zusammengestellt und mit Inhaltsangaben versehen von August Israel, Kgl. Sächs. Oberschulrat. 1. Band: Die Schriften Pestalozzis. — XXVI. Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgang des 17. Jahrhunderts 1. Herausg. v. Dr. Johannes Kvačala, o. ö. Prof. a. d. Univers. Dorpat. 1. Band: Texte. — XXVII. Die Schulordnungen des Großherzogtums Hessen 1. Hersg. v. Lic. theol. Dr.

phil. Wilh. Diehl, ev. Pfarrer z. Hirschhorn a. Neckar. 1. Band: Die höheren Schulen der Landgrafschaft Hessen-Darmstadt. 1. Teil: Die Texte. — XXVIII. Die Schulordnungen des Großherzogtums Hessen 2. Herausg. v. W. Diehl: 2. Band. Die höheren Schulen etc. 2. Teil: Überblick über die Entwicklung des höheren Schulwesens, Texterläuterungen nebst Namen- und Sachregister. — XXIX. Pestalozzi-Bibliographie II. Von Aug. Israel. 2. Band: Die Briefe Pestalozzis. — XXX. Das Österreichische Schulwesen im Zeitalter Maria Theresias von Professor Dr Karl Wotke in Wien. — XXXI. Pestalozzi-Bibliographie III. Von Aug. Israel. 3. Band: Schriften und Aufsätze über Pestalozzi. — XXXII. Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgange des 17. Jahrhunderts 2. Von J. Kvačala. 2. Band: Historischer Überblick, Bibliographie, Namen- und Sachregister.

Texte und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Ländern deutscher Zunge.

I. Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten. Auszüge mit Einleitungen, Anmerkungen und Namen- und Sachregister. Von Dr. A. Bömer in Münster i. W. 2 Teile, 1897. — II. Die Reform der Domschule zu Münster im Jahre 1500. Zur Erinnerung an das 400jährige Bestehen der Anstalt als humanistisches Gymnasium. Ostern 1900. Von Prof. Dr. Dietrich Reichling. 1900. — III. Die Anfänge der Universität Frankfurt a. O. und die Entwicklung des wissenschaftlichen Lebens an der Hochschule (1506—1540). Von Prof. Dr. Gustav Bauch. Breslau 1900 — IV. Beiträge zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in Bayern. 1. Heft: Eug. Brand, Über Vorbildung und Prüfung der Lehrer an den bayerischen Mittelschulen seit 1773. Josef Gebele, Die Ausbildung der Aufsicht über die Volksschule in Bayern im Übergange vom 18. zum 19. Jahrhundert. 1901. — V. Beiträge zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in Bayern. 2. Heft: Heigenmooser Jos., Pfarrer Barthol. Bacher, ein Schulmann des Chiemgaues aus dem Anfange des 19. Jahrhunderts. — Thalhofer, Dr. Frz. X., Zur Geschichte des Volksschulwesens in Dillingen am Ende des 16. bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. — Flemisch, Dr. M., Die pädag. Strömungen des 19. Jahrhunderts in dem pädagog. Programm des Königl. Wilhelmsgymnasiums in München. 1901. — VI. Beiträge zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in Bayern. 3. Heft: Hartl J., Zur Geschichte der oberpfälz. Volksschulen im Jahre 1643. — Hörnes Jos. †, Beiträge zur Geschichte der Volksschule in Franken (Hochstift Würzburg) vom Ausg. des 15. Jahrhunderts bis in das 18. Jahrhundert. — Schmidt Fried., Zur Geschichte des Volksschulwesens im Hochstift Würzburg 1772—1795. Beiheft 1 (1903). — VII. Beiträge zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in Bayern. 4. Heft: Heigenmooser Jos., Eremitenschulen in Altbayern. Ein Beitrag zur bayerischen Schulgeschichte im 18. Jahrhundert. Beiheft 2 (1903). — VIII. Schuster G., Zur Jugend- und Erziehungsgeschichte Friedr. Wilhelms IV. und Wilhelms I. 1. Teil: Vom 3. Aug. 1800 bis 9. Dezember 1801. Denkwürdigkeiten ihres Erziehers Friedr. Delbrück. Beiheft 3 (1904). — IX. Beiträge zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in Hessen-Nassau-Waldeck. Schmidt Max Georg: Untersuchungen über das hess. Schulwesen zur Zeit Philipps des Großmütigen. Beiheft 4 (1904). — 5. Beiheft: Beitr. zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in Bayern. Rückert Georg: Geschichte des Schulwesens der Stadt Lauingen vom Ausg. des Mittelalters bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts (1904). — 6. Beiheft: Beiträge zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in Bayern. Lurz Georg: Die bayerische Mittelschule seit der Übernahme durch die Klöster bis zur Säkularisation. Meister Theod.: Aus dem Konferenzbuche des Bayreuther Waisenhauses (1905).

Nr. V. bis IX tragen neben dem Titel: Texte und Forschungen auch den Titel: Beihefte, die darauf folgenden nur noch den Titel: Beihefte.

Urfahr. *K. Schiffmann.*

Gesinnungsunterricht. Gesinnung ist die Art, wie jemand gesinnt ist, und zwar im bestimmten Fall oder als Charaktereigenschaft. Es gibt eine edle, große, niedrige, gemeine, schlechte, eine tugendhafte, moralische, christliche oder heidnische, eine politische, eine liberale, eine demokratische oder aristokratische Gesinnung, Gesinnungsgenossen, einen Gesinnungskreis, Gesinnungstreue und die Leute sind gesinnungstüchtig, gesinnungstreu oder auch gesinnungslos, d. h. ohne feste Gesinnung; auch von einem Gesinnungswechsel wird gesprochen. Das Wort wird aber auch allein in engerer Bedeutung gebraucht für gute, tüchtige Gesinnung. Eine solche hat

die Pädagogik allein im Auge, wenn sie auf die Bildung und Ausbildung der Gesinnung des Zöglings Rücksicht nimmt, und schon der Sprachgebrauch zeigt, daß diese Seite der Erziehung mit der Charakterbildung zusammenfällt; es wäre also hier zunächst auf diese zu verweisen. Der Unterricht kann bloß die Aneignung des betreffenden Lehrgegenstands bezwecken (Fachbildung), oder er kann in den Dienst der Erziehung gestellt werden, die die Bildung des sittlichen Charakters als Ziel hat, und dann erst wird er erziehender Unterricht (s. d. Art.). Nun kann wohl jeder Unterrichtsgegenstand erziehend wirken, denn alles, „was so gelernt und geübt wird, daß es innere Gestaltung gibt oder zu Leistungen befähigt, also daß es veredelnd wirkt oder tüchtig macht, dient ebenfalls den sittlichen Zwecken" und „alles Richtig machen ist auch ein Rechtmachen und hat Beziehung zum Rechttun" (Willmann, Did. II, S. 218). Aber die Lehrstoffe sind doch nicht alle gleich auf die Bildung des sittlichen Charakters gerichtet. Die einen wirken direkt darauf hin (Religionslehre, nationale Dichtungen), andere sind an sich ethisch indifferent (Mathematik). Ziller faßte alle ethisch-historischen Fächer (mit dem Religionsunterricht) als Gesinnungsunterricht zusammen; dieser bildet nach seiner Einteilung mit dem naturkundlichen den Sachunterricht, dem dann der Formen- und Zeichenunterricht zur Seite tritt, und zwar die Philologie dem Gesinnungsunterricht, die Mathematik der Naturkunde. Dem Gesinnungsunterricht ist aller Unterricht in Formen und Zeichen und in den naturkundlichen Fächern stets unterzuordnen wegen seiner näheren Beziehung zum Erziehungszwecke (Ziller, Grundlegung S. 131. 266), der nur erreicht werden kann durch eine solche Verwebung des Unterrichtsstoffes, „daß das richtige Verhältnis von Gesinnung zu Naturerkenntnis sowie von beiden zu Formen und Zeichen hergestellt werde" (ibid. S. 312). Diese Forderung verbindet sich mit der der Konzentration (s. d.) und weiter mit der Theorie der Kulturstufen, die der einzelne nach dem Gange der Entwicklung der Kultur der Menschheit zu durchlaufen hat und die in klassischen Literaturwerken repräsentiert werden, welche nun als Gesinnungsstoffe und als konzentrierende Mittelpunkte für die einzelnen Schuljahre auftreten, um die sich aller übrige Unterricht peripherisch herumlegt und von denen aus nach allen Seiten verbindende Fäden auslaufen. Für die Kindergartenstufe ist dies die epische Fabel, für das erste Schuljahr das epische Märchen, für das zweite der Robinson, dann die Geschichte der Patriarchen, die Odyssee, Herodot, Anabasis, Livius (ibid. S. 427 f.). Natürlich bedarf solcher Gesinnungsunterricht der größten Umsicht und Sorgfalt, denn „der Wille entspringt wohl aus dem Wissen, aber keineswegs aus einem geringfügigen und ungeordneten Wissen oder aus Einzelnheiten des Wissens, sondern aus der Verbindung und Gesamtwirkung einer größeren Menge zusammengehöriger Vorstellungen" (ibid. S. 152). „Die Märchen müssen an der Spitze des Gesinnungsunterrichts in der Elementarschule stehen und in solchem Zusammenhang auftreten, daß die Aufeinanderfolge ihrer synthetischen Gesinnungselemente der natürlichen Fortbildung des kindlichen Gedankenkreises entspricht" (S. 156); „Erzählung, Lektüre und Geschichte" haben „die Hauptfäden aller Gesinnungsverhältnisse fortzuführen" (S. 218 Anm.); „alles was sich beim Unterrichte auf Gesinnungen bezieht, muß von Anfang an den Systemen der natürlichen und positiven Religionslehre, den Systemen der empirischen Psychologie und Ethik für den einzelnen sowohl wie für die Gesamtheit in kunstvollem Aufbau zugeführt werden" (S. 157). — Schon aus diesen Forderungen ergibt sich wohl hinlänglich die Schwierigkeit der Durchführung eines solchen Gesinnungsunterrichts. Eine Konzentration ist nur geschaffen durch Zerstörung anderer vielseitiger Zusammenhänge, wenn aller übrige Unterricht zum bloßen „Kommentar der Gesinnungsstoffe" gemacht wird. Auch wird über die Wirkung eines noch so ideal durchgeführten derartigen Gesinnungsunterrichts zum Zweck der Bildung des sittlichen Charakters derjenige skeptisch bleiben, der nicht glaubt, daß aller Wille aus dem Wissen entspringt.

Literatur: Ziller T., Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1865. 2. Aufl. 1884. — Ziller T., Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik. Leipzig 1876. — Ziller T., Materialien zur

speziellen Pädagogik. Dresden 1886. — Einzelnheiten und Lehrbeispiele in vielen Bänden der Jahrbücher des Vereines für wissenschaftliche Pädagogik. — Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts, 8 Bände.

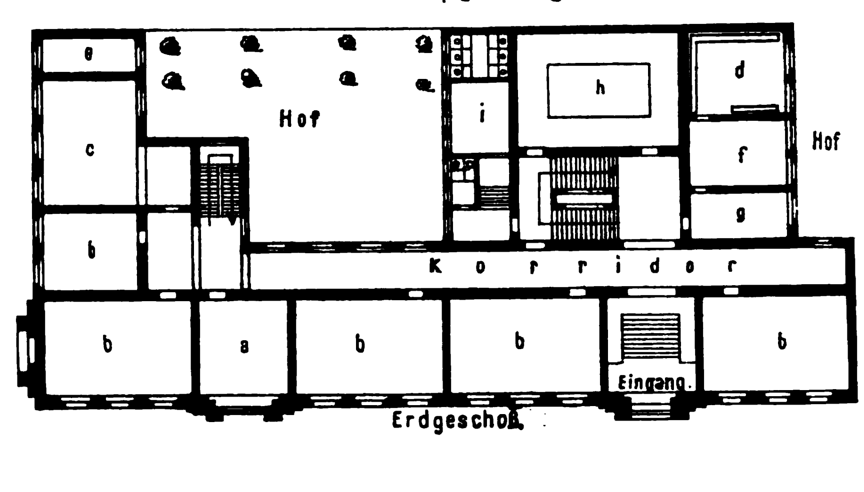
Saaz. *W. Toischer.*

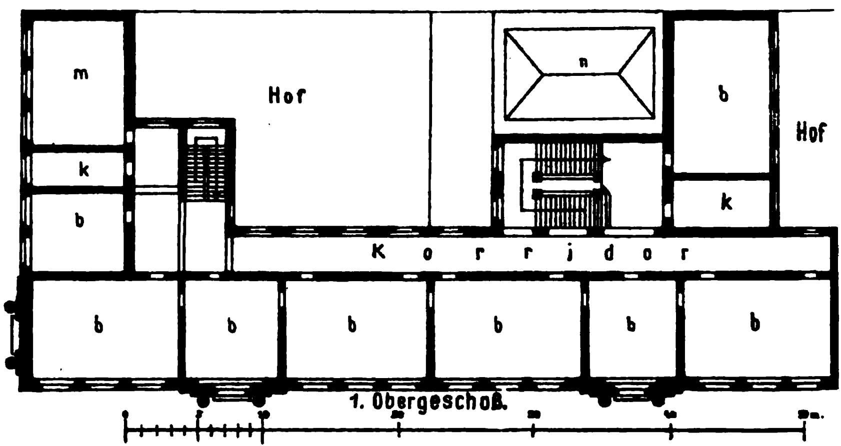
Gesundheitslehre s. d. Art. Schulgesundheitspflege.

Gewährung und Versagung sind Erziehungsmittel, mit denen zunächst die pädagogische Kinderpflege zu tun hat. Gewährung ist Gestattung und Darreichung, Versagung ist Abwehr und Entziehung. Der Erzieher gewährt dem Zöglinge alles, was ihm nötig und heilsam ist; er versagt ihm alles, was verderblich oder gefährlich werden kann. Er gewährt ihm demnach: 1. in körperlicher Beziehung Nahrung, Bewegung, Ruhe und Schlaf, Reinlichkeit, so wie die sonstigen diätetischen Erfordernisse; 2. in geistiger Beziehung Umgang und Beispiel, Arbeit und Erholung, Anschauung und Erfahrung, Zerstreuung und Unterhaltung. Hiebei handelt es sich darum, alle diese Faktoren körperlichen und geistigen Wohlseins dem Erziehungszwecke anzupassen nicht bloß in bezug auf den Zeitpunkt und die Dauer ihrer Einwirkung, sondern auch in bezug auf Quantität und Qualität des Gewährten. Es ist nicht gleichgültig, wann und wie lange wir schlafen, wie viel und in welcher Weise wir uns bewegen oder mit wem wir umgehen. Sehr wichtig für die Erziehung ist aber auch das Versagen. Der Erzieher muß dem Zöglinge manches versagen, was an sich unschädlich ist, nur um seine Begehrlichkeit und seinen Eigenwillen in den gehörigen Schranken zu halten, um ihn für die nie ausbleibenden Entbehrungen des wirklichen Lebens abzuhärten. Ein Kind, das nicht rechtzeitig an Entbehrung und Selbstverleugnung gewöhnt wurde, nimmt nicht nur verschiedene Unarten an, sondern muß im späteren Leben unglücklich werden. Gewährungen und Versagungen werden für den Zögling Anlässe und Schranken des Wollens und Handelns. Die Gewährung eines Buches, eines Bildes, eines Spielzeuges, eines Taschengeldes, eines Ausfluges oder Besuches, eines Bades, eines Schauspiels kann sehr wohltätig auf den Zögling wirken. Indem Gewährung und Versagung konsequent und nach festen Grundsätzen geübt werden, entstehen beim Zögling bestimmte Gewohnheiten, welche als Stützen der Charakterbildung von der höchsten Wichtigkeit sind. — Gewährung oder Versagung darf nie als eine Folge von Willkür oder Laune des Erziehers erscheinen, sondern beide müssen in den höheren Zwecken der Erziehung ihre Begründung finden, daher auch konsequent sein. Man darf nicht heute gestatten, was man gestern unter den nämlichen Verhältnissen versagt hat. — Gewährung und Versagung setzen auf Seite des Kindes Willfährigkeit voraus, die das Gewährte annimmtund auf das Versagte verzichtet. Sollte es an solcher Willfährigkeit fehlen, dann wird Zwang notwendig, der jedoch nicht eben als Strafe angesehen werden muß, indem er nur den Zweck verfolgt, der Willensschwäche des Kindes zu Hilfe zu kommen. Durch Zwangsmaßregeln wird der Widerwille mancher Kinder vor Dingen überwunden, die ihnen nur in der Einbildung fürchterlich sind, wie z. B. vor gewissen Speisen, vor kaltem Wasser, vor Finsternis u. s. w. Der Einfluß, welchen der Erzieher durch Gewähren und Versagen auf den Zögling nehmen kann, darf nicht gering angeschlagen werden. Auf diesem Wege bestimmt der Erzieher die Befriedigung der Bedürfnisse des Zöglings nach Art und Maß, er bestimmt seine Umgebung, seinen Umgang, er kann sogar die Richtung seines Gedankenlaufes durch Ablenkung ändern. Er bestimmt ferner durch Einschränkungen der persönlichen Freiheit die Sphäre, in der sich der Zögling bewegen darf. Dies allerdings nur in der Idee; in Wirklichkeit erweisen sich auch hier die Verhältnisse meist stärker als der Mensch und der Erzieher sieht sich gezwungen, seine Maßregeln der Gewährung und Versagung mit den gegebenen Umständen in Einklang zu bringen. Herkommen und Sitte, Rücksichten auf den Zögling (z. B. seinen Gesundheitszustand) und der Wille dritter Personen machen sich oft bei der Bestimmung dessen, was man dem Zöglinge gewähren und versagen soll, entscheidender geltend als die Einsicht des Erziehers. *G. A. Lindner †.*

Gewerbeschulen. Mit dem Aufblühen des Gewerbes und der Industrie im Anfang des 19. Jahrhunderts machte sich in allen Kulturstaaten das Bedürfnis nach

Arbeitskräften fühlbar, die über eine ausreichende theoretische Bildung verfügen, um als Leiter oder Mitarbeiter an der Leitung technisch-industrieller Betriebe in Verwendung zu treten. Das Gymnasium war als Vorschule für die Universität nicht





Erdgeschoß und Obergeschoß.

a) Direktorzimmer. — b) Klassenzimmer. — c) Bildhauerwerkstätte. — d) Bibliothek. — e) Einfahrt. — f) Konferenzzimmer. — g) Schuldienergelaß. — h) Ausstellungssaal. — i) Pissoir. — k) Lehrzimmer. — m) Physik- und Lehrzimmer. — n) Oberlichtsaal.

geeignet, die gewünschten Kräfte heranzubilden, und so entstanden die Realschulen (s. d.), welche mehr oder minder, je nach ihrer Organisation als Anstalten zur Heranbildung von geistigen Arbeitern für die verschiedensten Gewerbe und Industrien zu betrachten sind.

Die Entwicklung der polytechnischen Institute zu technischen Hochschulen bedingte auch eine Ausgestaltung der Realschulen, deren Absolventen vielfach die polytechnischen Institute bezogen. Die Ausgestaltung der Realschulen konnte in Ansehung ihrer Aufgabe, für die technischen Studien vorbereitend zu wirken, nur in einer Vertiefung und Erweiterung der rein wissenschaftlichen, insbesondere der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen liegen und so entstanden die modernen Realschulen, welche sich vom Gymnasium

nur dadurch unterschieden, daß die alten Sprachen durch moderne Sprachen ersetzt waren und das Schwergewicht auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern lag. Hiemit aber war der Zweck der Realschulen, dem Gewerbe und der Industrie Arbeitskräfte mit ausreichend theoretischer und bis zu einem gewissen Grade auch gewerblicher Bildung zuzuführen, verloren gegangen und es wurde allenthalben zur Neugründung gewerblicher Lehranstalten geschritten, die im allgemeinen als Gewerbeschulen zu bezeichnen sind.

In Österreich entstanden so die Baugewerbeschulen, Maschinengewerbeschulen und viele ihnen ähnlich organisierte Privatschulen. Die Genossenschaften gründeten Fachschulen, um den Lehrlingen Gelegenheit zu theoretisch-fachlicher Ausbildung zu geben.

Um die Zeit des „wirtschaftlichen Aufschwunges" (letztes Drittel des 19. Jahrhunderts) nahm sich der Staat der Gründung von Gewerbeschulen an, indem er teils neue Anstalten schuf, teils bestehende Anstalten ausgestaltete und neu organisierte.

So entstanden die höheren Staatsgewerbeschulen, die Werkmeisterschulen, die Fachschulen für besondere Industriezweige und die allgemeinen Handwerkerschulen. Eine Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht wurde mit der Schaffung der gewerblichen Fortbildungsschulen eingeführt, welche Zwangsschulen sind und häufig auch als Gewerbeschulen bezeichnet werden, mit diesen aber nichts gemein haben.

Die „höheren Staatsgewerbeschulen" sind Obermittelschulen und geben den Frequentanten durch Unterricht in Deutsch, Geographie und Geschichte ein gewisses Maß an allgemeiner Bildung. Die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer werden jedoch nur in jenem Umfange gelehrt, als zur gründlichen Erfassung der technischen Fächer notwendig ist. Bezüglich dieser letzteren wird zwischen bautechnischen, maschinentechnischen und chemischtechnischen Abteilungen unterschieden und auch der Unterricht in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern entsprechend modifiziert. Als Lehrgegenstände an den bautechnischen Abteilungen sind zu nennen: Mathematik, Geometrie, geometrisches Zeichnen, Freihandzeichnen Projektionslehre, Physik, Chemie, Baukonstruktion, Baumechanik, Entwerfen, Architektonische Formenlehre, Stillehre, Kunstgeschichte, Vermessungskunde, Enzyklopädie des Straßen- und Wasserbaues, Bauleitungslehre, Baugesetzeskunde und Buchführung; außerdem die bereits erwähnten Gegenstände Deutsch, Geographie und Geschichte.

An den mechanisch-technischen Abteilungen wird gelehrt: Mathematik, Geometrie, geometrisches Zeichnen, Freihandzeichnen, Physik, Chemie, Maschinenzeichnen, Mechanik, Maschinenbau, Technologie, Enzyklopädie des Hochbaues, Vermessungskunde und Buchführung, sowie Deutsch, Geographie und Geschichte. Die chemisch-technischen und die an einzelnen Anstalten bestehenden textil-technischen Abteilungen haben ähnliche Lehrpläne mit entsprechender Anpassung an den besonderen Zweck.

Die Studienzeit dauert vier volle Jahre und findet durch eine Reifeprüfung ihren Abschluß. Das Reifezeugnis berechtigt nicht zum Übertritt an eine technische Hochschule Österreichs, wohl aber nehmen einzelne Hochschulen des Auslandes die Absolventen als ordentliche Hörer auf.

Mit einzelnen höheren Gewerbeschulen sind Werkstätten und Laboratorien verbunden, wodurch der Unterricht intensiver gestaltet werden kann.

Die „Werkmeisterschulen", welche räumlich zumeist den höheren Gewerbeschulen angegliedert sind und gleich diesen über einen akademisch gebildeten Lehrkörper verfügen, sind technische Fachschulen niederer Ordnung und sollen dem Gewerbe „Werkmeister" zuführen. Die Aufnahmewerber müssen bei ihrem Eintritte bereits eine meist zweijährige Praxis nachweisen, Lehrlinge oder Gehilfen eines Bau- oder Maschinengewerbes sein und mindestens eine achtklassige Volksschule mit gutem Erfolge besucht haben. Der Unterricht umfaßt mit Ausnahme von Geographie, Geschichte, Stillehre und Kunstgeschichte dieselben Gegenstände, wie an den höheren Gewerbeschulen. Die Unterrichtsdauer beträgt vier Halbjahre mit über 40 wöchentlichen Unterrichtsstunden, stellt also an die physische Leistungsfähigkeit der Schüler und an ihren Fleiß ganz außerordentliche Anforderungen. Der Umfang der Lehrgegen-

stände muß mit Rücksicht auf die verfügbare Zeit gegenüber demjenigen der höheren Gewerbeschulen ein geringerer sein, doch wird dieser Umstand bezüglich der Konstruktionsfächer durch die von den Frequentanten mitgebrachte und in den zwischen je zwei Kursen liegenden sechs Monaten praktischer Tätigkeit erworbene Erfahrung zum teil wettgemacht. Die Frage, ob dem Gewerbe, und um dieses handelt es sich bei der Errichtung und Ausgestaltung der Gewerbeschulen ausschließlich, durch die höheren Gewerbeschulen oder durch erweiterte Werkmeisterschulen (siebenmonatlicher Unterricht in fünf Kursen) besser gedient sei, ist eine offene.

Die Fachschulen (s. d.) bereiten ihre Schüler für die Betätigung in besonderen Gewerben als: Steinindustrie, Holzindustrie, keramische Industrie, Uhrenindustrie etc., vor. Sie sind durchwegs mit **Lehrwerkstätten** verbunden. Ihre Organisation ist den speziellen Bedürfnissen der Gewerbe angepaßt und demnach eine verschiedene. Bezüglich ihrer Stellung in dem ganzen System der gewerblichen Lehranstalten sind sie den Werkmeisterschulen gleichzustellen.

Die „**allgemeinen Handwerkerschulen**", welche ebenfalls Lehrwerkstätten besitzen, sind gewerbliche Lehranstalten niederen Ranges und geben ihren Schülern eine über den Rahmen des Volksschulunterrichts hinausgehende theoretische Ausbildung und praktische Schulung in den bau- und handwerksmäßigen Gewerben. Alle Schulen mit Lehrwerkstätten können die Meisterlehre ersetzen.

Die „**gewerblichen Fortbildungsschulen**" sind im Gegensatz zu den früher genannten Schulen Zwangsschulen, welche dem einem Gewerbe als Lehrling Angehörenden eine allgemeine und sachliche Ausbildung geben sollen. Die Schulpflicht dauert so lange als die Lehrzeit in dem betreffenden Gewerbe. Der Besuch einer anderen gewerblichen Lehranstalt befreit selbstverständlich von dem Besuche der gewerblichen Fortbildungsschule, an welcher der Unterricht in den Abendstunden und Sonntag vormittags erteilt wird. In der Regel werden die Lehrlinge der verschiedensten Gewerbe in einer Klasse vereinigt, wodurch der Fachunterricht sich wohl nur auf das Fachzeichnen erstrecken und auch hier nur wenig intensiv gestaltet werden kann, da es unmöglich ist, Lehrkräfte zu bestellen, die alle möglichen Gewerbe auch nur annähernd beherrschen. In größeren Städten geht daher das Streben der Schulleitung auch dahin, die Angehörigen verwandter Gewerbe in einer Klasse zu vereinigen und womöglich sachkundige Lehrkräfte für diese Klassen zu bestellen. Die gewerblichen Fortbildungsschulen werden räumlich den Volks-, Bürger-, Real-, Staatsgewerbeschulen und Fachschulen angegliedert, der Unterricht an denselben durch den Lehrkörper der betreffenden Anstalten oder durch externe Lehrkräfte besorgt.

Außer den genannten staatlichen oder öffentlichen Anstalten bestehen in Österreich noch Vereinsschulen und private Lehranstalten, welche jedoch zum Teil oder vollständig nach dem Muster der öffentlichen Anstalten organisiert sind.

An die Staatsgewerbeschulen sind häufig „Spezialkurse für Meister und Gehilfen" angegliedert. Der Unterricht an denselben wird ausnahmslos von Fachlehrern erteilt und bezweckt, bereits im Berufsleben stehenden Meistern und Gehilfen Gelegenheit zu geben, sich in den Gegenständen ihres Faches oder in allgemein bildenden und grundlegenden Fächern weiterzubilden. Die Unterrichtszeit ist auf die Abendstunden und Sonntagvormittage verlegt. Das Lehrziel darf mit Rücksicht auf die verschiedene Vorbildung der Frequentanten nicht zu hoch gesteckt werden. Zum Vortrage kommen: Rechnen, Geometrie, Projektionslehre und Zeichnen, Geschäftsaufsätze, Buchführung, Freihandzeichnen, Kunstgewerbliches Fachzeichnen, Modellieren, Aktzeichnen, Baukonstruktionslehre, Baumechanik, Formenlehre für Tischler, Möbelbau, Geschichte des Möbels, Konstruktionszeichnen für Bau- und Möbeltischler; Zeichnen für Bau- und Kunstschlosser; ferner wird gelehrt Wartung der Kessel- und Dampfmaschinen, Installationsarbeiten, Monteurarbeiten, Maschinenzeichnen etc.

An einzelnen Anstalten werden auch Kurse über Bekleidungsindustrie, ferner für Wagner, Bootbauer etc. abgehalten. Ebenso bestehen Kurse zur Heranbildung von Straßenmeistern, Bahnmeistern, Stromaufsehern und Hafenmeistern.

Die gewerblichen Lehranstalten Ungarns sind den österreichischen ähnlich organisiert, doch ist bislang eine einheitliche Ausgestaltung und systematische Gliederung nicht zu erkennen.

Die Gewerbeschulen Deutschlands zerfallen in Baugewerkschulen, Werkmeisterschulen, Handwerkerschulen und gewerbliche Fachschulen.

Die ersteren haben verschiedene Organisation und stehen zumeist mit den österreichischen Werkmeisterschulen auf gleicher Höhe. Die Werkmeisterschulen bilden nur ältere, über mehrjährige Praxis verfügende intelligente Arbeiter zu selbständigen Werkmeistern aus, und zwar für einzelne besondere Fächer.

Die Handwerkerschulen pflegen im allgemeinen die technische Fortbildung in allen Arten von Gewerben. Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt im Zeichnen. Die Fachschulen dienen so wie in Österreich besonderen Gewerben. Im Gegensatz zu Österreich ist die Organisation des Gewerbeschulwesens wenig einheitlich, da die Schulen nur zum geringen Teil staatliche Anstalten sind, die überwiegende Mehrzahl aber von Städten und Körperschaften errichtet und erhalten werden. Anstalten, die den österreichischen höheren Staatsgewerbeschulen entsprechen, besitzt Deutschland in den verschiedenen Techniken, welche aber häufig nicht den Grad an Ausbildung geben, den die höheren Gewerbeschulen bieten. Die genannten Techniken sind nicht zu identifizieren mit den fast durchaus besteingerichteten technischen Hochschulen des deutschen Reiches.

Literatur: Ressel G. A., Die Fortbildungsschule. Wien 1895. — Schell W., Das gewerbliche und ländliche Fortbildungsschulwesen in Preußen. Düsseldorf 1889. — Stoerl H., Das Fortbildungsschulwesen im Königreich Sachsen. Leipzig 1896. — Rücklin Fr., Die Volksgewerbeschule. Leipzig 1888. — Schulordnung für die technischen Lehranstalten in Bayern, als Gewerbeschule, Realgymnasium und polytechnische Schule. Würzburg 1864. — Versammlungen über die Organisation der Gewerbeschulen in Bayern. München 1871. — Melchior C., Das Gewerbeschulwesen in Hamburg. Hamburg 1891. — Bericht über die Gewerbeschule zu Barmen. Barmen 1868. — Bertram, Über die Entwicklung des gewerblichen Schulwesens in Berlin. Berlin 1895. — Geisenheimer, Vorschläge zur Gestaltung der preußischen Gewerbeschulen. Leipzig 1878. — Grothe, Geschichte und Zweck der Gewerbeschulen. Hagen 1848. — Hehl, Die höhere Gewerbeschule in Kassel. Kassel 1865. — Pütsch A., Die Reorganisation der Gewerbeschulen und der von ihr zu erwartende Nutzen. Berlin 1879. — Bidermann H. J., Die technische Bildung im Kaisertum Österreich. Wien 1854. — Richter K. T., Die Gewerbe- und Kunstgewerbeschulen. Wien 1869. — Schreyer F. H., Über die Aufgaben der gewerblichen Unterrichtspflege im Herzogtum Kärnten. Klagenfurt 1896. — Wilda E., Promemoria über die Organisation der k. k. Gewerbeschule zu Brünn. Wien 1874. — Wilda E., Wahrnehmungen und Gedanken über technisch-gewerbliches Schulwesen. Leipzig 1879. — Wilda E., Zur Frage der Erziehung der industriellen Klassen Österreichs. Wien 1876. — Genauck C., Die gewerbliche Erziehung durch Schulen, Lehrwerkstätten, Museen und Vereine. Reichenberg 1882. — Güldner H., Monteurschulen, ein Bedürfnis des praktischen Maschinenbaues. Magdeburg 1895. — Hanausek E., Kritische Bemerkungen über die Unterrichtsanstalten gewerblicher Richtung des deutschen Reiches, der Schweiz und Österreichs. — Zentralblatt für das gewerbliche Unterrichtswesen Österreichs. Wien. — Meisner J., Über die heutige Realschule im Vergleich zur alten und ihre Beziehung zur höheren Gewerbeschule. Wien 1882. — Nördling W. v., Über das technische Schul- und Vereinswesen in Frankreich. Wien 1880. — Romstorfer C. A., Entwicklungsgeschichte der k. k. Staatsgewerbeschule in Czernowitz. Czernowitz 1898. — Organisation des gewerblichen Unterrichts in Österreich. Wien 1875 — Dumreicher A. Frh. v., Über die Aufgaben der Unterrichtspolitik im Industriestaate Österreich. — Jahrbuch des höheren Unterrichtswesens in Österreich mit Einschluß der gewerblichen Fachschulen und der bedeutendsten Erziehungsanstalten. Wien. Vgl. auch „Wiener Abendpost“ 1904, Nr. 241, Abhandlung über das gewerbliche Fortbildungswesen.

Wien. *J. Röttinger.*

Gewissenhaftigkeit. Gewissen im ethischen Sinne des Wortes ist das Wissen des Individuums um seine sittlichen Pflichten; das bloße Wissen als solches aber reicht für die Tätigkeit eines Regulators des Wollens nicht aus, es muß sich vielmehr in eine allgemeine und beharrliche Disposition zur Pflichterfüllung umsetzen. Mit jeder einzelnen Pflicht ist nämlich das

Bewußtsein ihrer Verbindlichkeit verknüpft. Durch das ganze System unserer sittlichen Pflichten erzeugt sich somit ein allgemeines konzentriertes Bewußtsein von einer Gebundenheit unseres Eigenwillens durch einen fremden Willen überhaupt; wir wissen ferner, daß ursprünglich die Äußerungen des fremden Willens — dies sind aber die sittlichen Imperative — unserem Eigenwillen feindselig gegenüberstanden und daß es das schwer genug erkämpfte Ergebnis unserer ganzen sittlichen Entwicklung war, den störrischen Egoismus in allen Richtungen unter die Regeln der sittlichen Forderungen zu beugen; wir wissen, daß die Würde unserer Persönlichkeit von dieser Unterordnung abhängt, daß also jeder einzelne Entschluß in Übereinstimmung mit der zugehörigen sittlichen Norm erfolgen muß, wenn er uns selbst und unsere Umgebung auf die Dauer befriedigen oder fördern soll. So werden die sittlichen Imperative, indem sie von den stärksten Gefühlen der Anerkennung und Billigung getragen sind, zu lebendigen Kräften in unserem Gemüt; sie werden einerseits sozusagen zu einem hohen Rate, der die in uns aufsteigenden Willensregungen noch vor der Tat prüft und darnach entweder billigt oder verwirft; anderseits bilden sie einen Gerichtshof, der den zur Tat gewordenen Entschluß tadelt und verdammt, wenn er der sittlichen Norm nicht entspricht; entspricht er aber derselben, dann fällt das Urteil billigend und anerkennend aus und es macht sich dem Subjekte des Entschlusses als Gefühl der Befriedigung bemerklich. Daß jedoch letzteres Gefühl in einem sittlich normal entwickelten Individuum und in normaler Lebenslage nur schwach anklingt und daher leicht übersehen wird, ist wohl zu begreifen. Das sittliche Bewußtsein in den obigen zwei Funktionen nennen wir vorzugsweise Gewissen; dieses verhält sich also bald vorbeugend und warnend, bald wieder richtend und strafend.

Für den Begriff der Pflicht ist das klare Bewußtsein von dem Gebundensein des Eigenwillens durch einen fremden das wesentlichste Merkmal. Da auf sittlichem Gebiete die Ursachen für dieses Bewußtsein sehr verschieden sein können, so ist auch bei verschiedenen Individuen der Grad der Zuverlässigkeit seiner Funktion sehr verschieden. So sprechen wir von einem starken Pflichtgefühl und von einem empfindlichen Gewissen dort, wo dank einer kräftigen und beharrlichen Willensdisposition auf die Erfüllung der Pflicht jedesmal unbedingt gerechnet werden kann. Im Artikel Willensbildung schildern wir die sittliche Entwicklung des Individuums im Rahmen einer Lebensgemeinschaft und unterscheiden dabei vier Stufen. Darnach nimmt die Gewissenhaftigkeit von Stufe zu Stufe zu; umgekehrt ist die Zuverlässigkeit des Gewissens um so geringer, je weiter diese Entwicklung zurückgeblieben ist; wir sprechen da von einem wenig empfindlichen, laxen, schläfrigen Gewissen u. dgl., bei sehr geringer Reaktionsfähigkeit aber von Gewissenlosigkeit. Wie der bezeichnete Artikel ausführt, sind die Besten unter uns auf dem Wege zur vierten Stufe, auf der die sittlichen Imperative nach ihrem Sinn und Zweck vollkommen verstanden werden und überhaupt nicht mehr heteronom, sondern autonom sind. Für den vollkommenen „sittlichen Charakter" hört jeder Widerstreit von Pflicht und Neigung auf; denn die Anerkennung des fremden Willens erfolgt da mit so starker Überzeugung, daß die Scheidewand zwischen dem Ich und dem Nicht-Ich verweht und der Eigenwille mit dem fremden Willen unterschiedslos zusammenfällt. Bei einer solchen sittlichen Verfassung verliert nun freilich die Pflicht alles Drückende und Quälende und so wird die Funktion des Gewissens völlig entbehrlich, sie wird gegenstandslos*).

Die Erziehung zur Gewissenhaftigkeit fällt nach dem Obigen mit der sittlichen Erziehung des Willens zusammen, darüber aber ist der Artikel Willensbildung, Abschnitt D, zu vergleichen. Hier folge nur noch ein Wort über den Gehorsam als die unerläßliche Vorschule der Gewissenhaftigkeit. In der ersten Erziehungsperiode fehlt dem Kinde die sittliche Einsicht ganz und auch später ist dieselbe, solange sie noch unfertig und schwankend ist, ganz unfähig, die Grundlage einer Beurteilung des Wollens zu bilden. Hier muß demnach an die Stelle der Einsicht des

*) In umgearbeiteter Gestalt entlehnt dem § 21 der „Einführung in die Ethik" von Dr. Ant. v. Leclair, veröffentlicht in Nr. 1—15 des Jahrganges 1905 der Wiener Wochenschrift „Das Wissen für Alle".

Zöglings die Einsicht des Erziehers treten, die sich später in dem Maße zurückzieht, als die eigene Einsicht des Zöglings heranreift. Die Unterordnung des Willens des Zöglings unter die Einsicht des Erziehers aber ist der Gehorsam. Als Vorspiel der einstigen Übereinstimmung zwischen dem Eigenwillen und den Forderungen der sittlichen Mächte bleibt der Gehorsam die wichtigste Vorübung für die Erringung der sittlichen Freiheit, die eigentliche Seele der Erziehung. Übung im Gehorchen ist auf allen Stufen der Erziehung unerläßlich, und zwar nicht allein deshalb, um den Maßregeln des Erziehers die Verwirklichung zu sichern, sondern auch deshalb, um das egoistische Wollen in der Fügsamkeit gegen die bessere Einsicht zu schulen. Den Gehorsam aus der Erziehung ausschalten, hieße so viel, als der Erziehung die Lebensader unterbinden.

Literatur: Elsenhans Th., Wesen und Entstehung des Gewissens. 1894. — Rée P., Die Entstehung des Gewissens. 1885.

Wien. *Anton v. Leclair.*

Gewöhnung und Übung als Erziehungsmittel. Der Mensch kommt mit mancherlei Anlagen, aber ohne alle Fertigkeiten zur Welt. Alles, was er werden oder leisten soll, muß mühsam erlernt werden. Selbst das Gehen und die einfachsten Handgriffe sind nur allmählich erworbene Fertigkeiten. Das Erlernen einer neuen Fertigkeit geht anfangs nur mit Schwierigkeiten vor sich und erfordert die volle Anspannung unserer Aufmerksamkeit, Überlegung und Willenskraft. Durch öftere Wiederholung werden die Schwierigkeiten überwunden und nach mehreren gelungenen Versuchen stellt sich eine gewisse Geschicklichkeit ein, so daß die betreffenden Verrichtungen ohne jedes geistige Zutun wie automatisch vor sich gehen. So schaffen Handwerker und Künstler mit ihrer geübten Hand Erzeugnisse und Kunstwerke, die der Ungeübte anstaunt. Auf diesem mühsamen Wege wird das Sprechen und Singen, das Lesen, Schreiben und Zeichnen, das Reiten, Schwimmen, Musizieren u. s. f. erlernt und durch anhaltende Übung bis zur Kunstfertigkeit (Virtuosität) ausgebildet. Übung macht den Meister; sie stützt sich auf Gewohnheit, die dem Menschen zur zweiten Natur wird. Gewohnheit ist eine durch öftere Wiederholung zu automatischer Fertigkeit gewordene Reproduktion (s. d.) miteinander assoziierter Vorstellungs- und Bewegungsreihen. Übung ist eine künstlich eingeleitete Assoziation solcher reihenförmig fortlaufender Komplexe von Vorstellungen und Bewegungen, durch welche irgend ein äußerer Erfolg, z. B. die Herstellung eines Industrie- oder Kunstproduktes erreicht werden soll. Aus der Innigkeit, mit welcher die Glieder solcher Vorstellungs- und Bewegungsreihen verschmolzen sind, erklärt sich einerseits die Macht der Gewohnheit, anderseits das Mechanische der handwerksmäßigen Verrichtungen. Es gibt bei jedem Menschen Verrichtungen, welche sich tagtäglich auf dieselbe Weise wiederholen. Diese werden anfangs nach vorausgegangener Überlegung durch bewußte Willenstätigkeit vermittelt, später jedoch, wenn sie zur Gewohnheit geworden sind, durch die betreffenden Vorstellungsreihen mechanisch ausgelöst. Manche Reihen erlangen auf diese Art durch häufige Wiederholung einen sehr kompakten Zusammenhalt ihrer Glieder und einen Grad von Geläufigkeit ihres Ablaufes, der dem Ablauf eines mechanischen Uhrwerkes nicht unähnlich ist. Man gebe einem Schüler das Schlagwort zu seiner Lektion und er wird uns diese sicher und geläufig hersagen; man intoniere einem Sänger eine bekannte Melodie und er wird sie ohne langes Besinnen weitersingen. Ebenso verhält es sich mit den Fertigkeiten. Auch die Kunst der sittlichen Lebensführung läßt sich einerseits als eine Gewohnheit, anderseits als eine Fertigkeit in der Ausübung des Guten ansehen, besonders dort, wo die Lebensverhältnisse eine gewisse Gleichmäßigkeit und Stetigkeit aufweisen. Die Methode der Gewöhnung und Übung sucht den Zögling in die Bahn der sittlich guten Gewöhnungen zu lenken und in dieser Bahn trotz der Verlockungen der Sinnlichkeit und des Augenblickes zu erhalten. Dies erzielt sie dadurch, daß sie dem Zöglinge Gelegenheiten zu sittlichem Handeln eröffnet und Verlockungen zu dem entgegengesetzten Verhalten abschneidet. Gewährung und Versagung, Befehl und Verbot, Lehre und Beispiel sind hier die entsprechenden Erziehungsmittel. Die Früchte dieser Methode bemerkt man in rechtschaffenen Familien, wo die Kinder nichts als gute Beispiele vor Augen haben und wo die Lebensord-

nung nur sittlich gute Gewöhnungen schafft. Die Macht einer sittlichen Gewöhnung darf beim Erziehungsgeschäft nicht unterschätzt werden. Denn die Gewöhnung verwandelt die harte Pflichterfüllung in ein selbstverständliches, geradezu automatisches Tun. Was die Sitte im Volksleben, das ist gewohnheitsmäßige Übung bei der Erziehung. Die Frivolität, welche die an sich bedeutungslose, weil nur äußerlich konventionelle Volkssitte zerstört, greift auch die Sittlichkeit an, indem sie die Kunst der sittlichen Lebensführung erschwert. „Darin liegt gegenwärtig das größte Hindernis der Erziehung, daß der Erzieher belehren soll, wo er gewöhnen mußte, aber nicht kann, weil man ihm die Befugnisse dazu entzogen oder die nötigen Veranstaltungen versagt hat, und daß mindestens die Umgebung des Zöglings allen solchen Veranstaltungen mit Wort und Tat abhold ist. Zu den Gewöhnungen, welche durch die Richtung der gegenwärtigen Zeit erschwert sind, gehören die zur Mäßigkeit, Einfachheit, Bescheidenheit, Uneigennützigkeit. Andere dagegen sind durch die Sitte erleichtert, z. B. Gewöhnung zur Reinlichkeit, Wohlanständigkeit u. s. w.“ (Schwarz). Ohne die formale Gewöhnung an Ordnung, an Gehorsam, an Aufmerksamkeit würde die Erziehung nichts ausrichten. Auch die Abgewöhnung, als negative Gewöhnung, ist wichtig. Sie kann oft durch Veränderung der äußeren Lebensverhältnisse, in denen der Zögling lebt, herbeigeführt werden. — Auf dem bezeichneten Wege kann jedoch nur die objektive Seite des Charakters (s. d.) gefördert werden, nicht jedoch die subjektive, welche in der Gesinnung ruht. Da die Methode der Gewöhnung und Übung an die Stelle der freien sittlichen Überlegung einen gewohnheitsmäßigen Mechanismus einführt, vermag sie allerdings nicht den Zögling auf die Höhe sittlicher Freiheit zu erheben und erweist sich als unzureichend, wenn derselbe aus den gewohnten Geleisen herausgeworfen und vor die selbständige Willensentscheidung geführt wird (vgl. d. Art. Willensbildung).

Literatur: Lederer A., Die Methodik der Gewöhnung, gegründet auf die Gesetze der Menschenkunde und Sittenlehre. Wien 1879. — Radestock P., Die Gewöhnung und ihre Wichtigkeit bei der Erziehung 2. A. 1884. — Ostermann und Wegener, Lehrbuch der Pädagogik. 2. A. 1885, 1, 102 ffg. — Kartidis, Gewöhnung und Gewohnheit. Jen. Diss. Athen 1893.

G. A. Lindner †.

Globen s. d. Art. Geographie.

Goethe als Pädagog. Goethes Bedeutung für die Gegenwart reicht über Inhalt und Rahmen dieses Begriffes weit hinaus, man kann wohl seine leitenden Gedanken über Erziehung und Bildung in Sätze und Schlagwörter zusammenfassen, aber Goethes Persönlichkeit ist ein lebendiges Beispiel für alle, die vorwärtsgehen, eine Kraft, die auf allen Gebieten des Volkslebens zu immer reicherer Entfaltung weiter wirkt. „Der Gehalt in deinem Busen und die Form in deinem Geist“, dies ist der Imperativ, der sich aus Goethes Pädagogik herausheben läßt, es ist die Durchbildung und Ausgestaltung der „Persönlichkeit“, des „höchsten Glückes“, das den Erdenkindern nach den Worten des Dichters zu teil werden kann. Allerdings erscheint die „Persönlichkeit“ noch gar verschieden bestimmt, wenn wir diese für sich betrachten oder in den Zusammenhang der Geschichte und Gesellschaft stellen. Hiebei lassen sich in Goethes Pädagogik zwei Richtungen unterscheiden, die wie die Zeitengeschichte aufeinander folgen, vom Individualismus des 18. Jahrhunderts zum Sozialismus des 19. Die französische Revolution steht in der Mitte, Rousseau und Winckelmann, Pestalozzi und Fichte sind die Geister, mit denen sich der Pädagog Goethe berührt. Im Schoße der Natur wird die Menschheit aus den Irrwegen der Kultur ruhigen Halt und Gesundheit wiederfinden, im Griechentum fließt uns die Quelle erneuter Verjüngung, im tatkräftigen Wirken für das Ganze liegt unser Glück und das Anrecht der Dauer über die Grenze des individuellen Lebens hinaus. Die Erziehung aus dem Innern oder „das Aufbauen von innen aus“ ist das Grundprinzip von Goethes Pädagogik, alles, was an und in uns ist, „in Tat zu verwandeln“, ist ihr Endziel: daß „Fähigkeiten zu Fertigkeiten werden“, ist die vornehmste Absicht der Erziehung. Aber der einzelne mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten hat sich einzuordnen in das vielfach verschlungene Leben des sozialen Körpers, das ist das schwierige Problem, welches die Erziehung zu lösen hat

Immer mehr wurde Goethe von den gewaltigen Eindrücken der stets vielseitiger sich entwickelnden Arbeitsleistung des 19. Jahrhunderts ergriffen, immer mächtiger wirkte auf ihn der Eindruck, daß der einzelne nicht mehr als Individuum, als im geschützten eigenen Bezirk aufwachsende, frei sich entfaltende und ausbreitende Pflanze gelten könne, sondern nur noch als Teil der ungeheuren Arbeitsmaschine und als gewissenhafter Vollzieher ihm bestimmt zugewiesener Tätigkeiten. Der einzelne hat nicht mehr das Recht, nach eigenem Gutdünken seine Tätigkeit zu regeln, es wird ihm sogar nicht leicht, das Verhältnis seiner Tätigkeit zu der der Gesamtheit zu erkennen und mit richtigem Blicke die Stelle, an welcher er tätig sein will, sich zu wählen; er wird einer höheren Macht unterstellt, die für ihn sieht, urteilt, ihn überwacht, anfeuert und in Schranken hält. So heißt denn schließlich für Goethe Erziehung, „die Jugend an die Bedingungen gewöhnen, zu den Bedingungen zu bilden, unter denen man in der Welt überhaupt, sodann aber in besonderen Kreisen existieren kann". Goethe legt auch sein Erziehungsideal in der symbolisierenden Art seiner späteren Jahre ausführlich dar. Die Schilderung der „Pädagogischen Provinz" im 2. Buche von „Wilhelm Meisters Wanderjahren" übertrifft alles, was wir heute Staatserziehung heißen, und Goethe steht hierin Plato und Fichte näher als die eifrigsten Kämpfer für die alleinige Herrschaft des Staatsschulwesens. Die „Pädagogische Provinz" bildet selbst einen Staat im kleinen auf einem eigenen abgeschlossenen Landgebiet, das den Zögling von jedem fremden unpädagogischen Einflusse fernhält. Die häusliche Erziehung ist stillschweigend beseitigt. Suchen wir die Grundzüge der Erziehung zu erfassen, so können wir folgendes bemerken: Als allen gemeinsame Grundlage des Unterrichts werden nur die Elementarkenntnisse gelehrt; sofort nach deren Erlernung sondern sich die Zöglinge in die getrennten Abteilungen, welche einer einzelnen wirtschaftlichen, technischen oder künstlerischen Tätigkeit ihre gesamte Kraft widmen. Vielseitigkeit des Interesses und Verständnisses soll durch den geselligen Verkehr der Abteilungen untereinander erzielt werden. Die Unterrichtsgegenstände sind nicht so sehr Wissensgebiete als Fertigkeiten, die, je nachdem sie sich auf das physisch „Notwendige" oder auf das „Höhere und Zartere" erstrecken, als „Handwerk" oder „Kunst" bezeichnet werden. Der Wert der Zeit wird allen aufs sorgfältigste eingeprägt und darauf geachtet, daß jeder Augenblick in irgend einem Sinne genützt werde. Innerhalb der einzelnen Abteilungen werden die der gleichen Tätigkeit gewidmeten Zöglinge in militärischer Gleichförmigkeit und Pünktlichkeit erzogen und überwacht. Der ganze Mensch wird mit Arbeit und Tätigkeit in Anspruch genommen, das Leben selbst tritt an die Stelle bloßer Unterrichts- und Erziehungsmittel; die Natur ist der Boden, auf dem sich die in der „Pädagogischen Provinz" erzogene Jugend bewegt, weil der Feldbau das eigentliche Fundament aller Volksbildung ist; fremde Sprachen werden auf diesem idealen Markte des Lebens in lebendigem Wechselverkehr erlernt, die Musik ist Begleiter der Arbeit und der Festesfreude, sie wird dadurch zum Wecker edler Gefühle. Die Religion und die Ehrfurcht durchdringt alle Lebensbetätigungen der Erziehung, sie kommt sogar in der äußeren Haltung der Zöglinge zum Ausdruck. Zur Ehrfurcht als dem einzig Wertvollen münden alle Richtlinien ein; sie ist dem Wesen nach dreifach und erstreckt sich auf das, was über uns, neben uns und unter uns ist: auf Gott, Menschen und Natur. Aus diesen drei Quellen entspringt die Ehrfurcht des Menschen vor sich selbst, die ihn zum Höchsten gelangen und auf dieser Höhe verweilen läßt, ohne durch Selbstdünkel wieder ins Gemeine gezogen zu werden. Hier findet auch die Beständigkeit der Gesinnung ihre Stütze, im Christentum sind ihr die wertvollsten Hilfen gegeben. „Die christliche Religion", so äußert sich Goethe, „ist ein mächtiges Wesen für sich, woran die gesunkene und leidende Menschheit von Zeit zu Zeit sich immer wieder emporgearbeitet hat; und indem man ihr diese Wirkung zugesteht, ist sie über aller Philosophie erhaben und bedarf von ihr keiner Stütze. Mag die geistige Kultur nur immer fortschreiten, der menschliche Geist sich erweitern, wie er will; über die Hoheit und sittliche Kultur des Christentums wird er nicht hinauskommen".

Literatur: Münz Bernh., Dr., Goethe als Erzieher. Wien und Leipzig 1904. —

Harnack Otto, Dr., Goethe in der Epoche seiner Vollendung 1805—1832. Leipzig 1901.

Prag. *A. Frank.*

Gräfe Heinrich (1802—1868), in Buttstädt in Thüringen geboren, seiner Stellung nach an Graser und Diesterweg sich anschließend und auf praktischem Boden stehend, hat sich als pädagogischer Schriftsteller durch sein systematisches Hauptwerk: „Die deutsche Volksschule" eine ehrenvolle Stellung in der Geschichte der Pädagogik erworben. Er studierte in Jena



Heinrich Gräfe.

zuerst Mathematik und Philosophie, dann Theologie und wurde daselbst 1825 Rektor der Bürgerschule. Als solcher arbeitete er unermüdlich und gab mehrere Schriften heraus, welche seinen Namen in der Schulwelt rühmlich bekannt machten. Er schrieb „Das Schulrecht", gab eine Zeitschrift „Die deutsche Schule" heraus, die er jedoch bald eingehen lassen mußte, weil sie in Österreich verboten wurde, legte „Das Rechtsverhältnis der Volksschule von innen und außen" (Quedlinburg und Leipzig 1829) dar und gab das „Archiv für das praktische Volksschulwesen" (Jena und Eisleben 1828 bis 1835, 8 Bände) heraus. 1834 veröffentlichte er „Die Schulreform mit besonderer Beziehung auf das Königreich Sachsen" (Leipzig 1834); ebendaselbst bearbeitete er später mit Staumann das „Handbuch der Naturgeschichte der drei Reiche" (Leipzig 1838); 1840 wurde er nach Brzoskas Tode zum außerordentlichen Professor der Pädagogik an der Universität zu Jena ernannt und zwei Jahre darauf zum Rektor der Bürgerschule in Kassel berufen. Nachdem er daselbst 1843 die neue Organisation des Bürgerschulwesens durchgeführt hatte, übernahm er die Direktorstelle der von ihm eingerichteten Realschule, welche sich heute bis zu einer neunstufigen Oberrealschule ausgebaut hat. In dieser Periode gab er seine beiden Hauptwerke, die „Allgemeine Pädagogik" (Leipzig 1845, 2 Bände) und „Die deutsche Volksschule nach der Gesamtheit ihrer Verhältnisse" (Leipzig 1847) heraus. Wegen seiner Beteiligung an den Verfassungskämpfen in Kurhessen und wegen der Veröffentlichung einer Schrift „Der Verfassungskampf in Kurhessen..." wurde er 1852 durch das außerordentliche permanente Kriegsgericht zu dreijähriger Festungshaft verurteilt. Sie wurde jedoch auf einjährige Festungsstrafe herabgemindert, welche er auf der Festung Spangenberg mit schwerer Schädigung seiner Gesundheit verbüßte. Er verließ nun Kurhessen und begab sich nach der Schweiz, wo er in Genf eine Erziehungsanstalt gründete. 1855 wurde er zum Direktor der neuen Bürgerschule in Bremen ernannt, wo er bis zu seinem Ende (1868) wirkte. Daselbst hatte er noch einige sprachliche Lehrbücher und ein pädagogisches Blatt herausgegeben.

Obzwar Gräfe kein Gegner der Pestalozzischen Schule ist, so betont er doch, daß durch sie zu viel auf die abstrakt-formalistische Geistesbildung gewirkt werde. Die Kräfte und ihre Ausbildung sind ihm nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck. Die allgemeine Menschenbildung verwirft er als ein Unding, da jeder Mensch als Glied einer bestimmten Gesellschaft geboren sei und in einer solchen auch sein Leben zu führen habe. Die Erziehungstätigkeit wird durch Erziehungsgrundsätze bestimmt, welche sich aus dem Begriff der Erziehung unmittelbar entwickeln und daher auch keines Beweises ihrer Wahrheit und Richtigkeit bedürfen. „Die Erziehung ist die absichtliche Einwirkung gebildeter mündiger Menschen auf noch ungebildete (unmündige), um diese zu befähigen, selbsttätig im Sinne und Geiste des Erlösers zu leben; sie soll vermitteln.

daß der Mensch allmählich aus einem bloßen Sinnenwesen ein Geistes-, ein Vernunftwesen werde. Die wahre Erziehung kann also nur im Geiste des Christentums wurzeln, kann nur christlich sein. Der Erziehungszweck geht auf die Ausrüstung des Zöglings mit der erforderlichen Einsicht und Willensstärke, damit er überall im Leben den Willen Gottes nach dem Vorbilde des Erlösers vollbringen kann." Der höchste Erziehungsgrundsatz heißt: „Wirke auf den Zögling so ein, daß derselbe befähigt werde, selbsttätig sich zu bilden, d. h. mit Einsicht und Willensstärke nach der Erreichung seiner Bestimmung und nach Vollbringung des göttlichen Willens im Geiste des Erlösers zu streben!" Die Selbsttätigkeit ist demnach das formale Ziel — die Verwirklichung des göttlichen Willens im Geiste Jesu das materiale Ziel der Erziehung. Aus der Entwicklung dieser beiden Elemente ergeben sich folgende formale und materiale Grundsätze: Beobachte das Gesetz der Stetigkeit! Dieser Grundsatz führt jedoch mehrere untergeordnete Erziehungsgrundsätze mit sich: 1. Es sollen auf jeder Stufe die zur Entwicklung gekommenen Kräfte des Zöglings in Anspruch genommen werden. 2. Es soll in die Ausbildung der Anlagen und Kräfte zur Selbständigkeit Harmonie und Verhältnismäßigkeit gebracht werden. 3. Man fordere nichts, was die Kräfte des Zöglings übersteigt. — In bezug auf die Erziehungsmittel gelten folgende Grundsätze: 1. Wähle die Erziehungsmittel gemäß der Richtung, in welcher die Kraft selbständig werden soll! 2. Gebrauche jedes Mittel zu rechter Zeit! 3. Wende jedes Erziehungsmittel im zuträglichen Maße an! 4. Sei in der Anwendung der Erziehungsmittel beharrlich! Der Grundsatz, welchen er für die Methode aufstellt, heißt: Erziehe dem eigentümlichen Charakter der Verhältnisse gemäß, unter welchen die Erziehung vor sich gehen soll! Daraus ergeben sich folgende untergeordnete Grundsätze: 1. Jedes Mittel soll seiner Eigentümlichkeit gemäß angewendet werden. 2. Es muß die Individualität des Zöglings berücksichtigt werden. 3. Man nehme auch Rücksicht auf die eigene Individualität. 4. Es soll auch auf die äußeren Verhältnisse, unter welchen die Erziehung vor sich geht, Rücksicht genommen werden. Alle diese Grundsätze sind formaler Natur. Die materialen Grundsätze beziehen sich auf den Gehalt des Lebens, auf die ebenmäßige Ausbildung von Leib und Seele in jener Weise, wie es die formalen Grundsätze vorschreiben. Im allgemeinen soll die Erziehung darauf hinzielen, den Zögling für die Lebenskreise, in denen er zu leben und zu wirken hat: Familie, Beruf, staatsbürgerliches Verhältnis, tüchtig zu machen. Das oberste Erziehungsprinzip ist die Liebe, der sich Wahrheit, Schönheit und Gehorsam anschließen. Ohne sich an ein bestimmtes psychologisches System anzuschließen, bemerkt Gräfe doch ganz richtig, daß der Unterricht sich nicht lediglich auf das Erkenntnisvermögen beziehen dürfe, sondern daß er auch den Körper und das leibliche Leben wie das Fühlen, Begehren und Handeln umfassen müsse. Gräfes oben gedachtes Hauptwerk: „Die deutsche Volksschule", welches im Jahre 1878 in der dritten, durch den Seminardirektor Dr. J. Ch. G. Schumann besorgten Bearbeitung in drei Bänden erschienen ist, verbreitet sich über alle praktischen Fragen der Erziehungslehre und Schulkunde, insbesondere über Schulzucht, Schulaufsicht, Organisation der Volksschule, Schulrecht und behandelt auch die geschichtliche Entwicklung der deutschen Volksschule, alles dieses in einer Weise, welche es noch gegenwärtig, wo die Unterrichtslehre und Schulkunde einen so bedeutenden Aufschwung genommen hat, als ein brauchbares Handbuch erscheinen läßt. Seine Untersuchungen über die deutsche Volksschule empfehlen sich, wie Schumann sagt, noch heute „durch die glückliche Verbindung von Frömmigkeit, Freimut, Patriotismus, Wissenschaftlichkeit und Reichtum an praktischer Erfahrung". Heinrich Gräfe hat also in ganz hervorragender Weise namentlich als Organisator der höheren Bürger- oder Realschule gewirkt. Unvergessen wird ihm auch bleiben, daß er nicht bloß für die theoretische und praktische Ausbildung der Lehrer, sondern auch für die Verbesserung der materiellen Lage des Lehrstandes mit Erfolg tätig gewesen ist.

Literatur: Schumann, 3. Aufl. von Gräfes „Deutsche Volksschule" 1878, III. Bd. S. 499, wo seine pädagogischen Gedanken entwickelt sind. — Schmidt Dr. K., Geschichte der Pädagogik. IV. Bd., S. 218 ff., und in dessen „Geschichte der Erziehung", 2. Aufl., S. 432. — Sander, Lexikon der Pädagogik, 2. Aufl. 1889, S.

209. — Knabe K. in Reins Enzykl. Handb. der Erziehung 2. Bd., S. 898 ff., wo ausführliche Literaturangaben zu finden sind.

Linz. *Lindner-Loos.*

Grammatik s. d. Art. Deutsche Sprache.

Graser Johann Baptist, einer der bedeutendsten Förderer des Volksschulwesens im 19. Jahrhundert, der sich besonders um die Einführung und Verbreitung der Schreiblesemethode verdient machte, stammt aus Eltmann in Unterfranken, woselbst er am 11. Juli 1766 geboren wurde. Nach Absolvierung seiner Studien in Bamberg



Johann Baptist Graser.

und Würzburg wurde er — 20 Jahre alt — zum Doktor promoviert. Seine Laufbahn als Geistlicher begann er auf dem bischöflichen Hofe zu Bamberg, verlegte aber bald seine Wirkungsstätte auf den erzbischöflichen Hof in Salzburg, wo er zum Lehrer und kurz darauf zum Mitdirektor der adeligen Pagenanstalt ernannt wurde. In dieser Stellung verblieb er bis zum Jahre 1801; in den folgenden Jahren unternahm er Reisen ins Ausland, bis er 1804 die Berufung als Professor der Theologie nach Landshut erhielt; doch noch im selben Jahre erfolgte seine Ernennung zum Schulrate in Bamberg. Von 1810 an wirkte er als Regierungs- und Schulrat in Bayreuth; hier war er ebenso wie in Bamberg darauf bedacht, in den ihm unterstellten Kreisen auf die Besserung der Schulen hinzuarbeiten, gleichwie er durch pädagogische Schriften auf die Lehrerschaft einzuwirken suchte. Die Aufhebung der Kreisschulratstellen im Jahre 1825 hatte seine Versetzung in den Ruhestand zur Folge. Von da ab lebte er in aller Stille und Eingezogenheit im Kreise der Seinen ausschließlich der Wissenschaft und Schriftstellerei, bis am 18. Februar 1841 der Tod seinem reichen Wirken ein Ende setzte. Die Lehrerschaft Oberfrankens ehrte seine Verdienste durch die Errichtung eines Denkmals in Bayreuth.

Graser zählt zu jenen Pädagogen, welche Erziehung und Unterricht wissenschaftlich zu begründen und darzustellen versuchen. Daher zeigt er sich in seinen Schriften als ein scharf denkender Geist.

Als Zweck der Erziehung bezeichnet er, getragen von Schellingschen Grundsätzen, die „Divinität“ und fordert daher, daß der Mensch durch Gesinnung und Tat das Ebenbild der Gottheit als das „Divine“ gegenüber dem Tierischen oder „Animalen“ der menschlichen Natur darstelle. Daraus folgert er die Notwendigkeit eines Vorbildes — des Sohnes Gottes — und der Unterstützung des in Entwicklung begriffenen Menschen durch den bereits gereiften.

Als oberstes Prinzip des Unterrichts gilt ihm, daß dieser „aus dem Leben heraus und für dieses“ bilde, daher knüpft er, der Anschauungsmethode Pestalozzis folgend, den ersten Unterricht an die Wohnstube und das Wohnhaus, um daraus die Kenntnis der einfachsten Lebensverhältnisse abzuleiten, an die er die Pflichten der kleinsten Lebensgemeinschaft, der Familie, anschließt; von dieser aus führt er das Kind in immer weiter werdenden Kreisen zu den entfernteren Gemeinschaften: Gemeinde, Bezirk, Provinz, Staat. Nach diesen Gesichtspunkten gliedert er den gesamten Unterrichtsstoff: die Religion beginnt mit kleinen Denk- und Sittensprüchlein, welche die Pflichten gegen die Eltern, Geschwister und Hausgenossen enthalten; die Geographie setzt mit der Heimatkunde ein, die Geschichte hat die Ortsgeschichte zum ersten Gegenstand, die Naturgeschichte führt als erste Objekte die Naturkörper des Wohnortes vor.

Es ist also nicht zu verkennen, daß Graser bei Erziehung und Unterricht vor

allem die reale Seite des Lebens berücksichtigt wissen will; diese starke Betonung des sozialen Momentes findet ihren besten Ausdruck in der Forderung, daß „die niederen Stände eine ausgedehnte Kenntnis der materiellen, die höheren aber eine umfassende Kenntnis der idealen Bedürfnisse sich aneignen".

Hervorragendes leistete Graser auch in der Vorbildung junger Lehramtskandidaten; seine Anforderungen, die er an die Lehrer stellt, und zwar Liebe zu den Kindern, Stimmung zur Unverdrossenheit und Geduld, Phantasie, um sich in die kindliche Natur versetzen zu können, und der Glaube an die Divinität des Menschengeschlechtes, haben zum größten Teile auch in der modernen Schule ihre vollste Berechtigung und verraten den praktischen und erfahrenen Pädagogen.

Ein großes Verdienst erwarb sich Graser durch die Geltendmachung der Schreiblesemethode, die allerdings in seiner Durchführung manche Unvollkommenheit aufwies, im Prinzip aber als richtig erkannt, festgehalten und in der Folge von praktischen Schulmännern benützt und weiter entwickelt wurde. Da er beim Leseunterricht besonderes Gewicht auf die Mundstellung legte, gewann er durch die intensive Beobachtung der letzteren Interesse für die Bildung der Taubstummen, die er mit den Vollsinnigen gemeinschaftlich unterrichtet wissen wollte. Deshalb lag es in seinem Plane, jeden Volksschullehrer für den Taubstummenunterricht zu befähigen, und seiner Vermittlung war es zu danken, daß zahlreiche Lehrerseminare mit Taubstummenanstalten verbunden wurden.

Grasers literarische Betätigung: „Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung." „Elementarschule fürs Leben in der Grundlage." Dieselbe in der „Steigerung". Dieselbe in der „Vollendung". „Der durch Gesicht und Tonsprache dem Leben wiedergegebene Taubstumme." „Die Erziehung der Taubstummen in der Kindheit."

Wien. *Hans Lichtenecker.*

P. Gregor Girard (1765—1850.) Johannes Girard, geboren 17. Dezember 1765 zu Freiburg in der Schweiz, stammte aus bürgerlicher, zahlreicher Familie; er wuchs unter Leitung einer frommen und verständigen Mutter empor, die ihre Art zu denken und zu fühlen auch auf den Sohn übertrug und ihn schon als Knaben zur Beihilfe bei der Erziehung seiner jüngeren Geschwister anhielt. Mit 16 Jahren trat Johannes Girard zu Freiburg ins Franziskanerkloster, machte sein Noviziat in Luzern — als Mönch nahm er den Namen Gregor an — und seine Studien in Süddeutschland, vornehmlich in Würzburg, wo er an dem aufgeklärten Geist des Fürstbischofs Franz Ludwig von Erthal auch für sich selbst Richtschnur und Vorbild erhielt. 1789 kehrte



P. Gregor Girard.

er ins heimische Kloster als Lehrer zurück und vertiefte sich in das Studium Kants, zog dann 1798 durch den Aufsatz über Nationalerziehung die Aufmerksamkeit des helvetischen Ministers Stapfer auf sich und wurde dessen Sekretär und zugleich Pfarrer in Bern, dem Sitze der helvetischen Regierung; damals lernte er auch Pestalozzi in Burgdorf kennen. 1804 kehrte er nach Freiburg zurück, übernahm mit seinen Ordensbrüdern die französischen Schulen seiner Vaterstadt und hob sie aus tiefem Verfall; durch seine selbstlose Hingabe wie durch seinen pädagogischen Takt gewann er die Herzen von jung und alt; ausgehend von dem durch Pestalozzi neuausgegrabenen Fundamente der Naturgemäßheit in Er-

ziehung und Unterricht, schuf er durch planmäßigen Ausbau des Elementes der Sprache in seiner Schule für die intellektuelle und moralische Bildung der Jugend weittragende Hebel. Als 1809 Pestalozzi die eidgenössische Tagsatzung um eine Prüfung seiner Anstalt und ihrer Lehrart anging, ernannte der Landammann d'Affry den Ratsherrn Merian, P. Girard und den Mathematiker Trechsel zu Experten; der von Girard namens der Kommission verfaßte „Bericht über die Pestalozzische Erziehungsanstalt zu Yverdun" wurde auf Befehl der Tagsatzung 1810 gedruckt; da er aber bei aller Hochachtung für Pestalozzi auch nicht verhehlte, was Schattenseite des Instituts war oder der Kommission als solche erschien, ward er vielfach zum Schaden des Instituts ausgebeutet. Seinerseits brachte Girard die Freiburgischen Schulen in dem nächsten Jahrzehnt zu europäischem Rufe, insbesondere als er 1815 dem wechselseitigen Unterricht sich zuwandte und diese Lehrart auch in Freiburg einführte und mit seinem Geiste durchdrang. Der alte Dr. Bell kam selber 1817 nach Freiburg und bewunderte die Erfolge Girards; auch Pestalozzi äußerte sich 1818 bei einem Besuche der Schule mit großer Befriedigung („votre Girard opère des miracles; avec de la boue, il fait de l'or!") und der Bischof von Freiburg empfahl die wechselseitige Lehrart zur Einführung auf der Landschaft. Girard, von gleichgesinnten Freunden, den aufgeklärten Elementen in der Regierung und der städtischen Bevölkerung gestützt, durfte um diese Zeit hoffen, obwohl seine Wahl zum Bischof zweimal abgelehnt worden, trotz der ultramontanen Gegnerschaft mit seinen Lebensbestrebungen durchgedrungen zu sein; in der unter seiner Mitwirkung 1813 gegründeten Freiburgischen Société économique schien für den materiellen und geistigen Aufschwung des Kantons eine feste Basis gewonnen; bei Katholiken und Protestanten genoß er in der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft gleich hohe Verehrung — 1840 hat er dann auch einmal die Jahresversammlung der schweizerischen naturforschenden Gesellschaft präsidiert — in der deutschen wie in der französischen Schweiz entstanden zahlreiche Schulen nach dem Muster derjenigen von Freiburg („girardines"), anderseits bekleidete er in seinem Orden die Stelle des Provinzials für die Schweiz. Sein edler und uneigennütziger Charakter war unbestritten und sein Lebenswandel tadellos — all das schützte sein Lebenswerk nicht vor der reaktionären Hochflut, die 1818 die Jesuiten nach Freiburg berief, den Bischof und 1823 auch den freiburgischen Großen Rat dazu brachte, den wechselseitigen Unterricht zu verurteilen, und im letzteren Jahr Girard, um Blutvergießen zu vermeiden, zwang, Freiburg in aller Stille zu verlassen und nach Luzern überzusiedeln. Hier erhielt er die Professur für Philosophie und einen Sitz im kantonalen Erziehungsrat; von hier aus wirkte er nur durch Gutachten und literarisch auch auswärts an der Hebung des Schulwesens mit und durch Erstellung von Lehrmitteln (Heimatkunde) sogar für seine Vaterstadt. 1832 verlegte er beim Herannahen seines 70. Alterjahres seinen Wohnsitz wieder nach Freiburg und widmete sich dort nun, auch von den früheren Gegnern hochgeachtet, der Ausarbeitung seines methodischen Lehrganges, der ihm besonders auch von Frankreich aus hohe Ehre eintrug; dem Kreuz der Ehrenlegion 1838 folgte 1844 für seinen einleitenden Band: „Enseignement régulier de la langue maternelle" von der französischen Akademie der Preis Monthyon von 6000 Frs. 1844 bis 1846 erschien dann in Paris Girards Ausführung der „Cours éducatif de la langue maternelle" in sechs Bänden. In der Stille seines Klosters erlebte der Greis noch in geistiger Frische den Sturz des Sonderbundes und führte den Vorsitz in der von der neuen Regierung eingesetzten Kommission für den Entwurf eines liberalen Schulgesetzes für den Kanton. Er starb am 6. März 1850 im Laufe des Vormittags; schon eine Stunde nach seinem Tod erklärte der Große Rat, daß Girard sich um den Kanton verdient gemacht habe, und beschloß, daß sein Bild in allen Schulen aufgehängt werden solle. 1860 wurde ihm in der Hauptstadt ein Denkmal errichtet.

Vom „Enseignement régulier" erschien auch eine deutsche Übersetzung („Über den regelmäßigen Unterricht in der Muttersprache," von K. R. Pabst. Biel 1846). Girard schrieb deutsch und französisch gleich gut; hier sei auf die deutschen Broschüren aufmerksam gemacht, die er in den „Verhandlungen der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft" hat erscheinen lassen

und die ihn als Menschen und als Pädagogen gleich sehr ehren: „Die verschiedenen Formen beim Unterricht — Der moralische Wert des wechselseitigen Unterrichts, zwei Abhandlungen." Zürich 1826; „Gespräch eines Schulmannes mit seinem Freund über die Einrichtung der Schulen und der Schullehrerbildung im Alpenlande der Schweiz." Luzern 1827.

Fellenberg Wilhelm, P. Girards Ansichten über Volksbildung. Bern 1832. — Daguet A., Artikel über Girard in Hunzikers Geschichte der schweizerischen Volksschule II, 273 ff. und in F. Buisson, Dictionnaire de pédagogie I, 1, pag. 1178 ff. — Daguet A., Le père Girard et son temps, 2 vols. Paris, Fischbacher. 1896. — Schmerler Heinrich, Die pädagogischen und methodischen Grundsätze Grégoire Girards in der Festschrift des Realgymnasiums zu Borna 1898, pag. 65 ff. (mit Angabe der Literatur); — Popova Marie, Die Bewegung des wechselseitigen Unterrichts in England und in den Volksschulen des Kontinents zu Anfang des 19. Jahrhunderts. Inaug. Dissertation. Zürich 1903.

Zürich. *O. Hunziker.*

Griechenland. Wollte man Griechenland mit anderen kleineren Staaten Europas, etwa mit Belgien oder Dänemark vergleichen, so würde es im Nachteile sein. Das Land jedoch, an und für sich beurteilt, zeigt eine Nation, die sich aus den Fesseln einer langen und schweren Knechtschaft emporrafft und, eingedenk ihres alten Ruhmes, ihre Stelle in der zivilisierten Welt wieder einnehmen will.

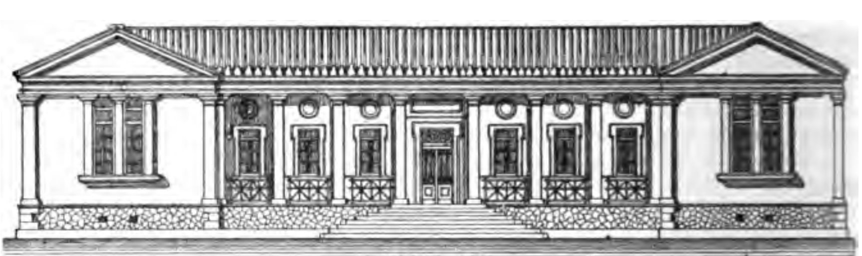
Unverkennbar ist die Tatsache, daß das Wiederaufleben Griechenlands in geistiger Beziehung gleichen Schritt gehalten hat mit der politischen Freiheit. Vom Tage seiner Freiwerdung (1829) an bis auf die Gegenwart ist der Fortschritt im Wachsen begriffen. Ein so lange geknechteter Volksstamm kann sich naturgemäß nicht auf einmal zur höchsten geistigen und sittlichen Stufe erheben, dazu gehören Jahrhunderte.

Das erste Schulgesetz wurde am 6. Februar 1834 erlassen und stützt sich zum Teil auf das französische Gesetz von 1833 und auf die Schuleinrichtungen des Königreiches Bayern. Zwar wurde durch eine Reihe von Verordnungen und Gesetzen manches Gute (Verbesserung der Lehrpläne, Vorschriften, betreffend die Ausbildung der Lehrer u. s. w.) getan, doch herrscht noch heute ein Chaos in dem Zustande der Volksschule und das Gesetz vom 27. September 1895, durch das die Inspektoren und Aufsichtskollegien der einzelnen Kreise unbeschränkte Machtbefugnis erhielten, hat bisher wenig Segen gebracht und hemmt direkt die gesunde Fortentwicklung des Volksschulwesens.

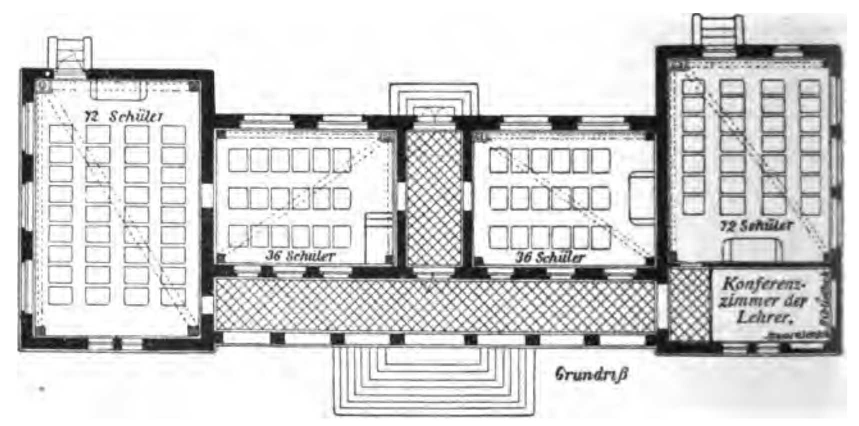
Im Jahre 1898 wurde für sämtliche niederen und höheren Schulen ein einheitliches Gesetz, den Turnunterricht betreffend, erlassen und finden alljährlich in der Osterwoche Schülerwettspiele statt, die bedeutendsten im alten panathenäischen Stadion in Athen, in Olympia und in Patras. Der Schulbesuch ist seit 1834 obligatorisch und besteht die Schulpflicht vom fünften bis zwölften Lebensjahre. Trotzdem besuchen nicht alle schulpflichtigen Kinder die Schule und namentlich auf dem Lande, wo von 100 männlichen Personen kaum 50, von weiblichen Personen kaum 30 lesen und schreiben können, läßt die geistige Bildung noch viel zu wünschen übrig.

Das höhere Schulwesen krankt noch an dem alten System, da eine gründliche Reform, die dringend notwendig ist, noch nicht erfolgte und ein neu ausgearbeitetes Gesetz nicht zur Annahme gelangte. Das Gesetz vom Jahre 1836, betreffend die Einrichtung und Organisation der hellenischen Schulen und Gymnasien, bildet noch immer die Grundlage für das höhere Schulwesen. Einige spätere Verordnungen, die sich zum Teil wieder gegenseitig aufheben, haben auch keine wesentlichen Verbesserungen gebracht.

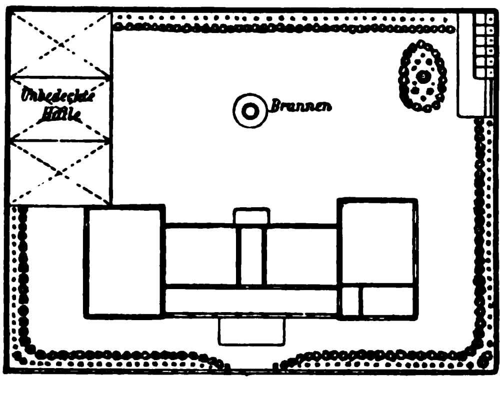
Die oberste Schulbehörde ist das Ministerium für Kultus und Unterricht, das die unmittelbare Aufsicht über die höheren Schulen und die neugegründeten Handelsschulen führt, während die Volksschulen nur vom Ministerium verwaltet werden und durch das Gesetz vom 27. September 1895 die Aufsicht in jedem Kreise dem Kreisschulinspektor übertragen ist, der auch die Lehrer und Lehrerinnen anzustellen hat. Ein Aufsichtskollegium, bestehend aus dem Bischof der Diözese, einem Gymnasialdirektor, einem Industriellen, einem Advokaten, einem Arzt und dem Schulinspektor, faßt selbständige



Vierklassige Musterschule.



Vierklassige Musterschule.



Lageplan der vierklassigen Musterschule.
(Nach dem ministeriellen Atlas von Musterschulen.)

Beschlüsse über Angelegenheiten des Volksschulwesens in seinem Kreise, die oft der gedeihlichen Entwicklung der Schule nicht förderlich sind.

Dem Kultusminister steht der Unterstaatssekretär zur Seite, dem auch die Verwaltungsgeschäfte der Universität übertragen sind. Die Abteilung für das höhere Schulwesen leitet ein Sektionschef, ein zweiter die Abteilung für das Volksschulwesen (Knaben- und Mädchenschulen, sowie höhere Mädchenschulen).

Das gesamte Schulwesen wird in zwei Klassen geteilt, in die Volksschulen und die höheren Schulen (hellenische Schulen oder Progymnasien mit ein bis drei einjährigen Klassen und die Gymnasien mit vier einjährigen Klassen). Beim Eintritte in die höheren Schulen wird das Reifezeugnis einer vierklassigen Volksschule verlangt.

Es gibt, wenn auch sehr wenig, Volksschulen mit sechsjährigem Kursus, namentlich in großen Städten, sogenannte höhere Volks- oder Bürgerschulen für Knaben und Mädchen, wo in den beiden höchsten Klassen auch Altgriechisch gelehrt wird; Volksschulen mit vierjährigem Kursus, und wo die Verhältnisse es verlangen, solche mit zwei- oder dreijährigem Kursus, sowie einklassige Landschulen, wo nur notdürftig lesen und schreiben gelehrt wird.

Nach der Statistik des Schuljahres 1903/4 gibt es 1442 Knabenschulen (Knabenvolksschulen), 1445 niedere Knabenschulen (Landschulen), 645 Volksschulen für Mädchen, 2276 Volksschullehrer, 994 Lehrerinnen, 1445 Landschullehrer.

Die Gesamtzahl der für das Schuljahr 1904/5 eingeschriebenen Schüler war 171.244 Knaben, 59.144 Mädchen = 230.388 Kinder in den Elementarschulen. Die Zahl der anwesenden Schüler war am Tage der Zählung: 151.334 Knaben, 41.757 Mädchen, zusammen 193.091.

Die Besoldung der Lehrer erster Klasse beträgt monatlich 150 Drachmen, zweiter Klasse 120 und dritter Klasse 100 Drachmen; Lehrerinnen erhalten 100 bis 120 Drachmen monatlich. Nach fünf Jahren tritt eine Gehaltszulage ein.

Der Gesamtaufwand für das Schuljahr 1904/5 betrug 7,055.355 Drachmen. Nach dem Gesetze sollte die ganze Summe von den Gemeinden aufgebracht werden, jedoch kommt der Staat den ärmsten der Gemeinden bis zum Betrage von 1,500.000 Drachmen zu Hilfe. Der ausgeworfene Betrag ist in dem Budget eines jeden Jahres eingetragen.

Vier Staatsseminarien sorgen für Heranbildung der Volksschullehrer. Die Unterrichtsdauer ist drei Jahre. Außer den vier Staatsseminarien gibt es Unterseminarien zur Heranbildung der Landschullehrer. Diese Schulen haben keinen festen Sitz. Sie werden an Orten, nach dem jeweiligen Bedürfnisse des Dienstes, wechselnd errichtet. Die Volksschullehrerinnen müssen eine der vier höheren Mädchenschulen sowie die drei daran anschließenden Seminarklassen besuchen und die Abschlußprüfung der höchsten Klasse bestanden haben. Je nach dem Zeugnisse, welches sie nach der Prüfung erhielten, werden sie als Lehrerinnen erster, zweiter oder dritter Klasse bezeichnet.

Zu den höheren Lehranstalten zählen die sogenannten hellenischen Schulen oder Progymnasien mit ein bis drei einjährigen Klassen und die Gymnasien mit vier einjährigen Klassen.

Die hellenischen Schulen werden nicht allein als untere Abteilung der Gymnasien selbst, sondern auch als eine Art Mittelschule (im deutschen Sinne) angesehen, in welche die aus der vierklassigen Volksschule entlassenen Knaben ihre Bildung vervollständigen können. Man geht jetzt mit dem Plane um, diese Schulen, nur wo es notwendig ist, als untere Abteilung der Gymnasien bestehen zu lassen, alle übrigen als Bürgerschulen auf ganz neuer Grundlage zu reorganisieren.

Nach der letzten Statistik bestanden: 214 dreiklassige, 25 zweiklassige Progymnasien mit zusammen 18.000 Schülern, 30 einklassige (zumeist Privatanstalten), mit etwa 1200 Schülern. An diesen Schulen wirken gegen 800 Lehrer. Der Gesamtaufwand, der, die Privatschulen ausgenommen, vom Staat allein bestritten wird, beträgt jährlich an 1,800.000 Drachmen.

Gymnasien mit vier einjährigen Klassen gibt es 48, und zwar 28 staatliche, 10 von Kommunen oder Stiftungen unterhaltene, 10 private (ohne die oberste vierte Klasse) mit zusammen 5500 Schülern und etwa 300 Lehrern.

Der Gesamtaufwand beträgt jährlich an 800.000 Drachmen und wird für die staat-

lichen Anstalten vom Staate allein bestritten.

Die Lehrer an den Gymnasien, mit Ausnahme der Lehrkräfte für den Turn- und Zeichenunterricht, führen alle den Titel Professor. Verlangt wird von den Direktoren eine mindestens fünfjährige Tätigkeit an einem Gymnasium und die Erwerbung des Doktorgrades der philosophischen Fakultät.

Auch als Gymnasiallehrer dürfen nur Doktoren der Philosophie, die mindestens zwei Jahre an einer hellenischen Schule tätig gewesen sind, angestellt werden. Ein Staatsexamen gibt es nicht, auch keine Abstufungen wie bei den Lehrern an den hellenischen Schulen, die je nach dem Ausfall des Zeugnisses der betreffenden Fakultät über ihr zweijähriges Universitätsstudium als Lehrer erster, zweiter und dritter Klasse angestellt werden. Auch hier gibt es keine Probezeit oder einen besonderen Befähigungsnachweis (Staatsexamen) für den Lehrerberuf.

Höhere Mädchenschulen gibt es nur vier: in Athen das sogenannte Arsakeion (als Stiftung eines griechischen Arztes Arsakes, der in Rumänien lebte) und deren drei Nebenanstalten in Korfu, Patras und Larissa mit (zusammen) etwa 2000 Schülerinnen. Der Gesamtaufwand wird von den Anstalten selbst aus den reichen Stiftungen bestritten.

Die Nationaluniversität in Athen (1837 gegründet) hat vier Fakultäten und zählt an 3000 Studenten, 25 außerordentliche, 48 ordentliche Professoren. Sie ist nach deutschem Muster eingerichtet, auch waren deutsche Professoren als erste Lehrer an derselben tätig. Der Unterricht ist unentgeltlich und wird teils aus Universitätsmitteln, teils vom Staate bestritten. Auch besteht in Athen ein ebenfalls nach deutschem Muster eingerichtetes Polytechnikum für Ingenieure, Kunstmaler und Bildhauer. Neuerrichtete staatliche Handelsschulen befinden sich in Athen und Patras, private Handelsschulen in Athen und Lixuri. Ackerbauschulen gibt es in Aidini, Athen und bei Tiryns in Argolis; ferner eine Militärschule in Athen und eine Marineschule in Peiraieus (beide Internate).

Literatur: Kipper, Die Geschichte des neugriechischen Volksschulwesens. Großenhein 1897. — Papamarku Ch., Analyse des Gesetzentwurfes des Herrn Dr. Petrides „Über den Elementar- oder Volksschulunterricht". Athen 1895. — Davidson T., The education of the Greek people and its influence on civilisation. London 1895. — Sotiriadis G., Dr., Das höhere Schulwesen in Griechenland (Baumeister, Unterrichtslehre für höhere Schulen I. 2) München 1897. — Sotiriadis G., Dr., Die Schulverhältnisse in Griechenland (Wehmer, Schulhygiene) Wien 1904.

Oskar Leuschner.

Griechische Erziehung. Bei der ungleichen Veranlagung der einzelnen griechischen Stämme gestaltete sich die Erziehung in den einzelnen Staaten sehr verschieden, so daß sich von einer einheitlichen Erziehung namentlich in der Blütezeit des alten Hellenenvolkes streng genommen nicht sprechen läßt. Am schroffsten offenbarte sich jene Stammesverschiedenheit in dem Gegensatze zwischen dem dorischen Sparta und dem ionischen Athen und wie in der Verfassung, so spiegelt sich auch in der Jugenderziehung in diesen beiden mächtigsten Staaten Griechenlands die beiderseitige Stammeseigentümlichkeit: Verfassung wie Erziehung machten in der Stadt der regsamen, vielseitigen Athener im Laufe der Jahrhunderte eine großartige Entwicklung durch und die Erziehung erhielt schließlich hier jene Gestalt, in der sie im allgemeinen herrschend wurde in der gesamten griechisch redenden Welt; die spartanische Erziehung hingegen blieb wie die Verfassung dieses Staates bei der streng beharrlichen Eigenart dieses Stammes im wesentlichen immer dieselbe und hat ihren lokalen Charakter niemals abgestreift. Wir wollen daher zunächst die Entwicklung der athenischen Erziehung, die, wie gesagt, in den letzten Jahrhunderten der alten Geschichte mit griechischer Erziehung schlechthin gleichbedeutend geworden ist, betrachten, um sodann in aller Kürze die Eigentümlichkeit der spartanischen Lokalerziehung zu charakterisieren.

Ob das Kind überhaupt aufgezogen werden solle, darüber entschied in Athen der Vater, denn die Gesetze duldeten hier wie in den meisten griechischen Staaten die grausame Sitte der Aussetzung und es ist bekannt, daß diese Unsitte erst dem Siegesgange des Christentums erlag, indem sie gleich der Sklaverei nicht mehr bestehen

konnte neben der schönen Lehre, welche die Würde der Menschenseele, die Gleichheit aller Menschen vor Gott und die Berufung aller zur Kindschaft Gottes verkündete. Bis zum siebenten Jahre verblieb das Kind unter der Obhut und Pflege der Mutter und Kindswärterin und Geschichtenerzählen, Spiele mit den verschiedensten Spielsachen, Mahnungen endlich, was recht und unrecht, heilig und gottlos sei (Platon, Protagoras p. 325 f.), gaben wie in jeder Kinderstube auch hier die erste Anregung zu geistiger Entwicklung — das Beispiel der Eltern und Geschwister natürlich nicht zu vergessen. Während nun die Mädchen auch nach Erreichung des siebenten Lebensjahres im Hause weiter erzogen wurden, wurde der Knabe von da an in die Schule geschickt und öffentlich erzogen. Wenn freilich Platon (Kriton p. 50 D) von Gesetzen spricht, welche es dem Vater zur Pflicht gemacht hätten, den Sohn körperlich und geistig erziehen zu lassen, so dürfen wir hiebei doch nicht an Schulzwang im heutigen Sinne denken, da ja die unerläßliche Grundbedingung desselben, staatliche Schulen, wenigstens in der Blütezeit Athens fehlte. War es daher auch üblich, daß der Vater seinen Sohn in eine private Schule schickte, so spielte doch Vermögen und Stand jenes die Hauptrolle und die Kinder ärmerer Leute schieden, wie Platon (Prot. a. a. O.) ausdrücklich bezeugt, früher aus der Schule als die der reichen. Vornehmlich mag dies bei solchen der Fall gewesen sein, die darauf angewiesen waren, durch Erlernung eines Handwerkes frühzeitig für ihren Lebensunterhalt zu sorgen (Vgl. G. F. Schömann, Gr. Altertümer, 3. Aufl, 1. Bd. S. 541). Bei der Betrachtung des Bildungsganges des jungen wohlhabenden Atheners, der den langen Zeitraum vom siebenten bis zum zwanzigsten Lebensjahr umfaßte, empfiehlt es sich mit Rücksicht auf die tiefgreifende Umgestaltung, welche die athenische Erziehung im Laufe der Zeit erfuhr, zwei Perioden zu unterscheiden: eine ältere bis zur Mitte des fünften vorchristlichen Jahrhunderts und eine jüngere von da bis zum Erlöschen der antiken Kultur um das Jahr 500 nach Christus. Schon im älteren Zeitraum erhielt der Knabe mit dem siebenten Jahr seinen Hofmeister, den Pädagogen, der, dem Sklavenstande angehörig und merkwürdigerweise nicht selten sogar Barbare, bis zum sechzehnten Jahre dessen ständiger Begleiter und Aufseher blieb und, mit dem Züchtigungsrecht ausgestattet, über seine äußere Haltung zu wachen hatte. Der eigentliche Unterricht, welchen Privatpersonen, die von den Eltern bezahlt wurden, in eigenen Schulräumen erteilten, bezog sich teils auf die Ausbildung des Körpers (gymnastischer Unterricht), teils auf die des Geistes (musischer Unterricht im weiteren Sinne). Letzterer war wieder teils Sprachunterricht, teils Musikunterricht im engeren Sinne.

Die körperliche Ausbildung besorgte vom siebenten bis zum sechzehnten Jahr der Turnlehrer (Pädotrib) in der privaten Ringschule (Palästra). Ringen, Laufen, Springen, Diskos- und Speerwerfen wurden hier geübt. Daß auch das Schwimmen als Erfordernis der körperlichen Ausbildung galt, beweist das griechische Sprichwort: Er kann nicht lesen und nicht schwimmen (Diogenian VI. 56). Zweck dieses Unterrichts war Ausbildung der körperlichen Kräfte in der Absicht, sie dem Geiste dienstbar zu machen. Ganz besonders wurde das Ringen geübt, offenbar um der ganzen körperlichen Ausbildung eine praktische, d. i. ethische Richtung zu geben: nicht bloß körperliche Kraft sollte erzielt werden, sondern auch Geistesgegenwart und das Ergebnis sollte ein ausdauernder, kräftiger und gewandter Körper sein, ohne welchen sich die vielgerühmte Tugend der Tapferkeit nicht üben ließ. „Zum Turnlehrer", sagt Platon (Prot. a. a. O.), „schickt man die Knaben, auf daß sie im Besitze tüchtigerer Körper diese in den Dienst einer edlen Gesinnung stellen können und nicht durch Schwäche des Körpers zur Feigheit gezwungen werden". Musische und gymnische Erziehung, in diesem Sinne läßt sich derselbe Philosoph im „Staat" p. 410 C. vernehmen, sollen beide den Geist erziehen, nicht die eine den Geist, die andere den Körper. Der außerordentlich sorgsame Betrieb der körperlichen Ausbildung, welche als gleichwichtig mit der des Geistes stets Hand in Hand ging, ist die erste jener Eigentümlichkeiten, durch welche die athenische Erziehung eine geradezu einzige Stellung in der Geschichte der Jugendbildung einnimmt. Jene Körperpflege, die übrigens bis zu einem gewissen Grade allen Hellenen eigen war,

bildete jene Göttergestalten heran, die sich in Olympia und auf dem Isthmus tummelten, sie war es auch, welche jene Jugendfrische, ene Kindlichkeit des hellenischen Geistes förderte, die aus allen seinen Werken hervorleuchtet, denn was der Grieche in jungen Jahren in der Ringschule geübt hatte, das betrieb er auch als Mann und gerade die Siege bei den gymnastischen Wettkämpfen waren es, denen ein Pindar seine erhabene Kunst widmete. Ein Sieger bei den Spielen, meint Cicero, gilt in Griechenland mehr als ein Triumphator in Rom. Daß auf diese Weise das Leben und Streben der Erwachsenen auf die Jugend mächtig zurückwirkte und den Worten der Lehrer Nachdruck verlieh, versteht sich von selbst. Zur Ausbildung des Geistes diente, wie gesagt, Sprach- und Musikunterricht. Ersteren erteilte der Sprachlehrer (Grammatist), letzteren dieselbe Person oder ein eigener Musiklehrer (Zitharist). Jener erstreckte sich auf Lesen, Schreiben und besonders Lektüre und Rezitation der Homerischen Gesänge, des Hesiod und Theognis, dieser auf Gesang und Saitenspiel (minder beliebt war die Flöte), wobei man die lyrischen Dichtungen, namentlich die des Simonides, zu Grunde legte. Wie die körperliche Ausbildung war die musikalische in den Dienst der ethischen Erziehung gestellt. Nicht zur Ergötzung in erster Linie wurde Musik gelehrt, sondern weil man ihr eine veredelnde, das Ungestüm der Affekte und Leidenschaften lindernde, die Tugend der Besonnenheit großziehende Macht zuschrieb. Rhythmus (d. i. fester Takt) und Harmonie (d. i. innerer Einklang), sagt Platon (Prot. a. a. O.), soll durch die Musik in die Seele der Knaben gepflanzt werden, auf daß sie „sanfter werden und brauchbare Menschen in Wort und Tat". Die hervorragende Stelle, welche der Musik aus ethischen Gründen im Jugendunterricht angewiesen war, bezeichnet die zweite charakteristische Eigentümlichkeit der athenischen, ja man kann auch hier bis zu einem gewissen Grade sagen, der griechischen Erziehung überhaupt. Bemerkenswert ist denn auch die uns fast unglaublich klingende Äußerung Ciceros (De leg. 15. 39), nach Platon müsse jeder Wandel der musikalischen Technik einen solchen der Staatsgesetze mit sich bringen. Die dritte charakteristische Eigentümlichkeit vornehmlich der athenischen Erziehung liegt ohne Frage in dem ausgesprochenen ästhetisch-ethischen Charakter der geistigen Ausbildung. Der ästhetische Charakter der Musik leuchtet von selbst ein; von ihrer ethischen Wirkung war eben die Rede. Aber auch der Sprachunterricht trug dieses Gepräge an sich. Er war ästhetisch, denn er ging von Homer aus; „diesem Dichter", sagt Platon „Staat" X. p. 606, „dankt Hellas seine Bildung". Ebenso hat Strabon recht, wenn er (I 2, 3) sagt, die Griechen erzögen ihre Jugend in erster Linie mit Hilfe der Poesie. So weckte man das Wohlgefallen am farbigen Bilderschmuck der Sprache, an der Pracht altertümlicher Formen, am Fluß und an der Anmut des Verses, nährte die Phantasie und überhaupt den Sinn für poetische Schönheit. Hiedurch wurde bei der feinsinnigen Veranlagung des Volkes jene einzig dastehende Empfänglichkeit aller für die höchsten Gebilde der Kunst ermöglicht, jene Empfänglichkeit, welche uns heute fast wie ein Wunder erscheint und den Traum einer wahrhaft volkstümlichen Kunst in Hellas, vornehmlich in Athen verwirklichte. Der Sprachunterricht war aber auch ethischer Natur. Man läßt die Knaben, sagt Platon (Prot. a. a. O.), die Werke guter Dichter lesen und auswendig lernen, weil sie voll von sittlichen Mahnungen und Lobsprüchen alter Helden sind, auf daß jene sich bemühen, diesen ähnlich zu werden. Wurde so der Knabe und Jüngling angefeuert, den Idealgestalten der Dichtung nachzueifern, so erklärt sich hieraus von selbst der weltliche Charakter dieser Bildung. Wohl hat die Phantasie der Homerischen Sänger in diesen Helden verkörpert, was der Nation groß und rühmenswert erschien, aber diese sind nicht fleckenlose Vertreter sittlicher Ideen, sie sind verwandt mit Shakespeares und Goethes, weniger mit Schillers Gestalten. Nichts ist für diesen weltlichen Geist der athenischen und überhaupt der griechischen Erziehung, an welchem mancher Vertreter des neu aufblühenden Christentums — wie z. B. Augustinus (Conf. c. 6) — Anstoß nahm, charakteristischer als die Tatsache, daß daselbst kein eigentlich religiöses Buch, wie etwa in späteren Zeiten Katechismus und Bibel, die Hauptlektüre der Jugend war, sondern daß vielmehr die Nationaldichtung zugleich als wichtigstes

Schulbuch diente und den Unterricht niemals Priester erteilten.

Mit dem 16. Lebensjahr war in der älteren Zeit die geistige Ausbildung abgeschlossen, der Hauptsache nach wenigstens beschäftigte man sich vom 16. bis zum 18. Jahre mit körperlichen Übungen, nicht mehr beim Turnlehrer unter Führung des Hofmeisters, sondern unter der Aufsicht staatlicher Organe; auch nicht mehr in der privaten Ringschule, sondern in einer staatlichen Turnanstalt (Gymnasium). Auch Reiten und Jagen spielte jetzt eine große Rolle. Mit dem 18. Jahre wurde der Jüngling von staatswegen für mündig erklärt, er wurde Ephebe und widmete die nächsten zwei Jahre — nicht unähnlich unserem Freiwilligenjahr — seiner militärischen Ausbildung, um mit dem 20. Jahr in die Zahl der Bürger aufgenommen zu werden.

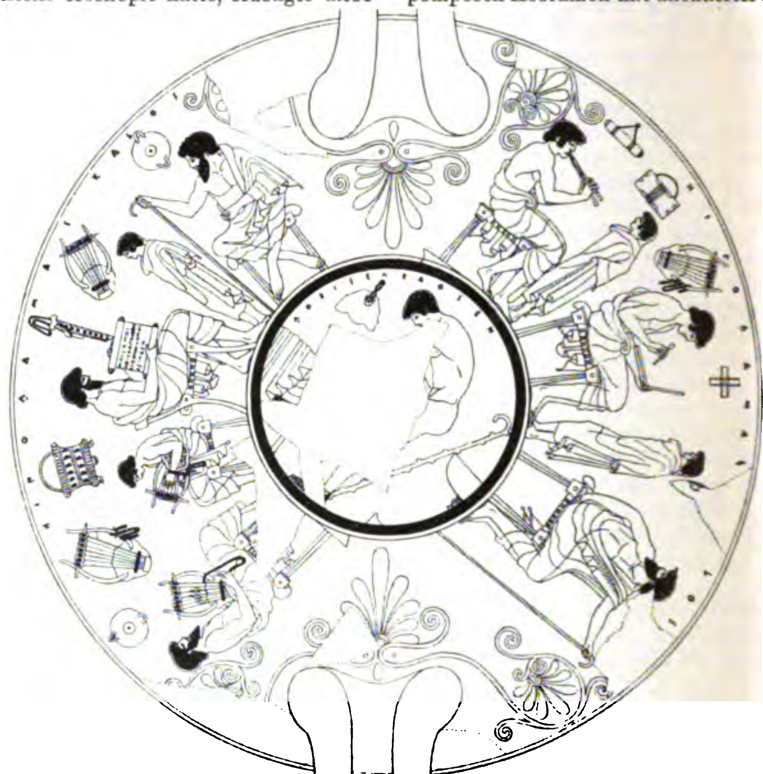
Von solcher Art war die athenische Erziehung in der älteren Zeit und schon Aristophanes (Wolken, 962 ff.) widmet ihr elegisch angehauchte Anapäste. Der streng erzogenen Jugend von einst, die, ohne aufzublicken, selbst im Winter leicht bekleidet, in geschlossenem Zuge zur Schule schritt, wird die neumodische gegenübergestellt, die, keck und frech, und naseweis in der Hauptsache trotz alles Wissensdünkels nach Art der Sophisten nichts anderes könne, als das Gute für schlecht und das Schlechte für gut hinstellen. Der seit der zweiten Hälfte des fünften Jahrhunderts v. Chr. bemerkbare Umschwung führte in der langen Reihe von Jahrhunderten bis zum Ausgang des Altertums eine Ausgestaltung des athenischen Unterrichtswesens herbei, welche, wie schon eingangs bemerkt wurde, schließlich im größten Teile der griechischen Welt die herrschende wurde und sich vom früheren Zeitraum vornehmlich in folgenden Stücken unterscheidet. Turn- und Musikunterricht verloren immer mehr ihr altes Gepräge, indem dieser seinen ernsten, getragenen Charakter einbüßte und jener mehr dem Sportmäßigen huldigte. Damit trat der ethische Einfluß beider mehr in den Hintergrund. Der Sprachunterricht erhielt wissenschaftliches Gepräge und wurde nur auf der Elementarstufe vom einfachen Grammatisten erteilt, um sodann vom Grammatiker, dem Sprachlehrer im höheren Sinne und wissenschaftlichen Erklärer der Schriftsteller, in doktrinärer Weise fortgesetzt zu werden. Damit verband sich eingehender Unterricht auf allen Gebieten des damaligen Wissens und Könnens: Mythologie, Geschichte, Literaturgeschichte, Geographie, Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Naturgeschichte, Zeichnen. Natürlich war diese wissenschaftliche Gestaltung des Unterrichts ein Ergebnis des Aufschwunges, welchen das gesamte hellenische Geistesleben nahm, und läßt sich durchaus nicht etwa auf die Neuerung eines einzelnen zurückführen. Selbst das ideale Erziehungsprogramm, welches Platon in seinem „Staat" entwarf, blieb, wie begreiflich, unverwirklicht, wohl aber lassen sich die einzelnen Schuldisziplinen meist auf einen ganz bestimmten Urheber zurückführen: so geht die Grammatik im heutigen Sinne auf Protagoras, die Verwertung der Mathematik beim Unterricht auf Pythagoras und Platon zurück.*) Die Jünglingsjahre ferner vom 16. bis zum 20. Lebensjahr wurden, während die Ephebenzeit ihren militärischen Charakter fast völlig abstreifte, vornehmlich auf das Studium der Rhetorik und Philosophie verwendet. Viele Jahrhunderte wetteiferten diese beiden Disziplinen, welche zur Zeit der alten Sophisten immer in einer Hand vereinigt gewesen und erst durch Platon getrennt worden waren, mit wechselndem Erfolg um den Vorrang beim Jugendunterricht auf seiner höchsten Stufe, bis endlich zur Zeit des Niederganges der alten Welt, in der Epoche der jüngeren Sophisten die Rhetorik den Sieg davontrug.**) Deutlich kann man in diesem ganzen jüngeren Zeitraum einen Elementar- und Mittelschulunterricht bis zum 16. Jahr und einen Hochschulunterricht von da bis zum 20. Jahr unterscheiden. Nicht darf verschwiegen bleiben, daß nunmehr auch die Mädchen zum höheren Unterricht herangezogen wurden und die Jugenderziehung vielfach mit staatlichen Mitteln bestritten wurde.***) Wie man sieht, überwog in der neuen Zeit die intellektuelle Ausbildung und ganz im Gegen-

*) Näheres hierüber bei O. Willmann, Didaktik I. S. 158 ff. Arnim, Das Leben des Dio von Prusa, S. 63 ff.

**) Hauptwerk hierüber: Arnim, a. a. O. S. 1—114.

***) Vgl. Iwan Müller in seinem Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft V. Bd. 1. Abt., S. 453 c ff.

satze zu einst erstrebte man jetzt Gelehrsamkeit, Kenntnisreichtum und enzyklopädisches Wissen. In den beiden letzten Jahrhunderten v. Chr. freilich, da sich die produktive Kraft des griechischen Volksgeistes größtenteils erschöpft hatte, erzeugte diese



Schale des Duris, vermutlich aus dem 5. Jahrh. v. Chr., griech. Schulszenen darstellend, gefunden in Cervetri in Italien, gegenwärtig im Antiquarium in Berlin. — Mittelbild: Jüngling vor dem Bade (Andeutung der körperlichen Erziehung). Darüber ein Schwamm. — Die übrigen stellen, von links unten angefangen, folgendes dar: Zitherspiel, darüber eine Zither mit Tragband und ein scheibenförmiger Gegenstand von unbestimmter Bedeutung. — Höherer Sprachunterricht (ein älterer Lehrer entrollt einen poetischen Text; daneben der Pädagog mit dem Stock). Darüber ein tragbarer Bücherbehälter, ein Flötenbehälter mit der Kapsel für das Mundstück, wieder eine Zither und jener scheibenförmige Gegenstand. — Flötenspiel. Darüber eine Schriftrolle und eine Schreibtafel mit Handgriff, deren zwei Bestandteile zusammengeklappt und zusammengebunden sind. — Schreibunterricht (ein jüngerer Lehrer prüft mit dem Griffel in der Hand die Schrift des Schülers. Die Schreibtafel ist hier aufgeklappt. Daneben der Pädagog). Darüber wieder eine Zither und ein kreuzförmiger Gegenstand von unbestimmter Bedeutung.
(Nach A. Michaelis, Archäologische Zeitung, Berlin 1874.)

ganze reiche Erziehung vornehmlich nur mehr ein tatenarmes, aber dafür um so geschwätzigeres Geschlecht von Schöngeistern. Ja, nichts ist bezeichnender, als daß schließlich in der römischen Kaiserzeit, wie schon gesagt, nicht mehr die Lehrer der Philosophie, sondern die erwähnten jüngeren Sophisten, jene Prunkredner, welche, maßlos gefeiert, von jung und alt bis hinauf zu den Kaisern vergöttert und von diesen sowohl wie von den Städten glänzend besoldet, von Ort zu Ort zogen und in pompösen Kostümen mit affektierter singender Stimme ihre mit dem ganzen Flitter der Schulberedsamkeit geschmückten Deklamationen über alle erdenklichen Gegenstände zum besten gaben, auf der höchsten Stufe des Jugendunterrichts die erste Stelle einnahmen. Die Rednerkunst, sagt Aristides der Redner, einer der berühmtesten

jener Sophisten (or. 45, II p. 54 Jebb.) erzeugt alle Arten von Tugend, und „was für den Körper die Gymnastik und die Heilkunst, das ist für die Seele und den Staat die Rednerkunst.“ Mag man aber von diesem „Kultus der schönen Form“ (E. Rohde, Der griechische Roman S. 285 ff.) auch billiger denken, als dies meistens geschieht, so konnte doch ein solches Urteil namentlich über diese Art von Beredsamkeit nur eine Zeit fällen, welche das Wort über die Sache, die Form über den Inhalt stellte (vgl. H. Kämmel, Die Sophisten der römischen Kaiserzeit in K. A. Schmids Enzyklopädie, 8. Bd. 1870. Arnim, a. a. O., S. 132 ff.). Was nun ferner die spartanische Erziehung betrifft, so unterschied sich diese von der eben geschilderten athenischen zunächst dadurch, daß in Sparta die Erziehung der Hauptsache nach stets in den Händen des Staates lag und nur staatliche Interessen bei derselben ins Auge gefaßt wurden. Schloß die athenische Erziehung die Sklaven prinzipiell aus (Plutarch, Solon 1), so bezog sich die spartanische Erziehung — einzelne Fälle ausgenommen — im allgemeinen nur auf den dorischen Adel, der seine Herrenstellung gegenüber den Nachkommen der besiegten Ureinwohner, den Heloten und Periöken, nur in beständiger Kriegsbereitschaft behaupten konnte. Dieser Umstand verlieh zusammen mit der dorischen Stammesart der spartanischen Erziehung ihr Gepräge. Schon die Entscheidung betreffs der Aussetzung traf hier eine staatliche Kommission und entscheidend war hiebei der staatlich-militärische Gesichtspunkt der dereinstigen Eignung für den Kriegsdienst. Mit dem siebenten Jahre verließ der Knabe das Elternhaus und wurde den staatlichen Erziehern übergeben. Man unterschied den Zeitraum der Knabenerziehung bis zum 18. von dem der Jünglingserziehung von da bis zum 30. Lebensjahre. Mehr als in allen anderen griechischen Staaten war man auf die körperliche Ausbildung bedacht, die hier wohl ähnlich wie sonst in Hellas, aber nur ganz augenfällig auf Kosten der geistigen betrieben wurde. Hinsichtlich der letzteren kümmerte sich der Staat um schulmäßige intellektuelle Ausbildung so wenig, daß er nicht einmal Lesen und Schreiben in sein Erziehungsprogramm aufnahm, sondern die Erlernung dieser Fertigkeiten dem Belieben des einzelnen überließ. Nur im Umgang mit den Erwachsenen, deren gemeinschaftliche Mahlzeiten die Jungen häufig zu besuchen pflegten und die ihrerseits lebhaften Anteil an der Erziehung derselben nahmen, sollten diese Schlagfertigkeit in der Rede lernen und überhaupt durch das Leben Klugheit und Findigkeit in jedweder Beziehung sich aneignen. Größere Sorgfalt verwendete man auf die ästhetische Erziehung, indem Gesang und Saitenspiel auch hier eine bedeutende Rolle spielte, ferner die Dichter — namentlich Homer, Tyrtäus und die Chorlyriker — der Jugend nicht unbekannt blieben, endlich die mit besonderer Vorliebe von der männlichen sowie von der in ganz ähnlicher Weise erzogenen weiblichen Jugend gepflegte Tanzkunst den körperlichen Übungen vielfach ästhetisches Gepräge verlieh. Der Schwerpunkt der geistigen Ausbildung lag aber auf ethischem Gebiet und das Ziel, welches man hiebei anstrebte. war Herrschaft des Willens über alle Gefühle und die ihnen entkeimenden Triebe sowie unbedingter Gehorsam gegen die Vorgesetzten, die Gesetze und jeden Erwachsenen. Nichts ist bezeichnender für die furchtbare Strenge dieser in leiblicher Beziehung auf äußerste Kräftigung und Abhärtung des Körpers, in geistiger Hinsicht auf absolute Selbstbeherrschung abzielenden Erziehung als die Tatsache, daß alljährlich die Jungen bloß zur Probe ihrer Standhaftigkeit am Altar der Artemis bis aufs Blut gegeißelt wurden. So war Einseitigkeit ohne Frage das charakteristische Merkmal dieser Jugendbildung, denn es überwog die körperliche Ausbildung über die geistige, diese selbst erstrebte vorwiegend wiederum ein ethisches Ziel und auch dieses war einseitiger Natur. Daß wir uns trotzdem die Spartaner nicht plump und stumpfsinnig denken dürfen, daß es unter ihnen gar viele geistreiche Leute gab und auch bei ihnen in gewissem Sinne die „Grazie gebot“, das beweisen schon die treffenden Aussprüche, die ob ihres Witzes in der ganzen alten Welt bewundert waren, das beweist manche schöne Anekdote: dreihundert auserlesene Jünglinge begleiteten den als Gast in Sparta weilenden Sieger von Salamis bis an die Grenze und ehrten ihn wie keinen Sterblichen seit Menschengedenken (Herodot VIII, 124) und im Theater zu Athen ver-

ließen die spartanischen Gesandten sofort ihre Ehrenplätze, um sie einem alten Manne, der vergeblich nach einem Sitze suchte, anzuweisen (Cicero, Cato Maior 18).

Wie die gesamte griechische Kultur, ist auch die Erziehung des Hellenenvolkes denkwürdig für alle Zeiten. Wohl krankte sie an einem schweren Gebrechen: von nationalen und sozialen Vorurteilen geblendet, unterließ man es, der Jugend Achtung vor der Arbeit und echt humanes Mitgefühl gegen jedermann einzuflößen. Dafür herrschte hier reinste Harmonie zwischen körperlicher und geistiger Ausbildung, es zeigt sich hier kein Gegensatz zwischen Schule und Leben,*) indem der Geist der Erziehung derselbe war, welcher auch das Fühlen und Streben der Erwachsenen bestimmte, und wir finden hier den großen Gedanken verwirklicht, die geistige Erziehung eines ganzen Volkes auf ästhetischer Grundlage aufzubauen. Vornehmlich gilt dies, wie wir gesehen haben, von Athen, jener im Goldglanze stolzesten Ruhmes leuchtenden Stadt, wo man sich, wie Aristophanes („Frösche", v. 727 f.) singt, heranzubilden bemühte „Männer voll gerechten Sinnes, schön sowohl als gut zugleich, Großgezogen auf dem Turnplatz, bei Musik und Reigentanz."

Literatur: Grasberger L., Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum (drei Bände). — Ussing J. L., Erziehung und Jugendunterricht bei den Griechen und Römern. — Becker W. A., Charikles. — Bernhardy G., Grundriß der griechischen Literatur, I. Band. — Sämtliche philosophischen und pädagogischen Enzyklopädien sowie die Handbücher der griechischen Altertümer, besonders Iwan Müller in seinem Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft, Artikel: Privataltertümer (woselbst sehr reiche Literaturangaben zu finden sind). Mehr von philosophischem Standpunkt: Stein L., Die Verwaltungslehre, 5. Teil. — Willmann O., Didaktik als Bildungslehre I. Band. 3. A. 1903. — Arnim H., Leben und Werke des Dio von Prusa mit einer Einleitung: Sophistik, Rhetorik, Philosophie in ihrem Kampfe um die Jugendbildung 1898. — Barth P., Die Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie, 28. Jahrg. 1904. Populäre Werke: Bohatta H., Erziehung und Unterricht bei den Griechen und Römern. Hoffmannsche Gymnasialbibliothek, Gütersloh; Stadelmann F., Erz. u. U. b. d. Gr. u. R. 1891. Über die ältere zum Teil wertvolle Literatur vgl. Boeckh-Bratuschek, Enzykl. und Methodologie der philolog. Wissenschaften, 2. Aufl., S. 425 f.

*) Vgl. O. Willmann, Didaktik I, S. 156.

Salzburg. *Kamillo Huemer.*

Griechischer Sprachunterricht. 1. Die Bedeutung des Griechischen lag während des ganzen Mittelalters und bis tief in die neuere Zeit hinein darin, daß die wichtigsten Quellenwerke der noch geltenden Wissenschaft — von Aristoteles, Hippokrates und Galenos, Ptolemäos, Euklid — in dieser Sprache verfaßt waren. Aber so hoch man es schätzte, so behielt die Kenntnis des Griechischen doch immer den Charakter einer *supererogatio*, war kein allgemein erforderter Bestandteil der gelehrten Vorbildung. Dazu hat erst die Hellenen-Begeisterung unserer klassischen Literaturepoche es gemacht. Unter den Männern, welche deren Anregungen auf das Gebiet der Erziehung übertrugen, steht Wilhelm von Humboldt voran, der entschlossenste Vertreter der Ansicht, daß die höchste ästhetische Bildung, eine Entwicklung zu harmonischer Persönlichkeit nur gewonnen werden könne durch ein vertieftes Anschauen des Menschentums in seiner vollendeten Gestalt, wie es aus den Werken der Literatur und Kunst der Griechen uns entgegentrete. Von diesem Gedanken war der Betrieb des Griechischen im 19. Jahrhundert beherrscht.

Pflege der Persönlichkeit und ästhetische Kultur sind heute, unter dem Druck großer praktischer Aufgaben und Erfolge, stark zurückgetreten; so glauben viele eines Erziehungsmittels, das gerade darauf hinarbeite, nicht mehr zu bedürfen. Historisch-kritische Betrachtung hat erkennen lassen, daß auch die Griechen und ihre Werke keineswegs vollkommen, sondern geschichtlich bedingt und voll menschlicher Schwächen waren; so scheint es ungerecht, daß man sie immer noch als Vorbilder hinstellt. Beide Folgerungen vermögen doch nicht den erzieherischen Wert des Griechischen zu erschüttern. Gerade wenn der Bildungsgang der modernen Menschen mehr und mehr auf Erfolg und Erwerb, auf Anschluß an eine Massenwirkung sich richtet, so

tut dringender als je der Jugend ein Studium not, das von solcher Strömung ablenkt und zu stiller Würdigung geistiger Güter die Gedanken sammelt. Als schlechthin vorbildlich allerdings gelten die Werke der Griechen, auch in Poesie und Kunst, heute nicht mehr; klassisch sind sie trotzdem geblieben, ja — in etwas geändertem Sinne — erst recht geworden.

Überall in der Geschichte war den Griechen die Aufgabe zugefallen, sich an den großen Problemen der Erkenntnis, Erforschung, Darstellung als die ersten zu versuchen; so lebt in ihren Werken ein Hauch von Ursprünglichkeit, der uns Nachgeborene erfrischt. Gar zu leicht wird uns das Wesentliche einer Frage zugedeckt durch die Fülle von Antworten, die im Laufe der Zeit schon gegeben worden sind. Die Griechen führen uns auf den Kern zurück, auf den eigentlichen Sinn des Problems, an das sie einst naiv und unmittelbar herangetreten sind. Nicht nur in Dichtung, Philosophie, Geschichtschreibung, bildender Kunst ist es so, sondern auch in praktischen Wissenschaften, in der Durchforschung und Beherrschung der Natur, in Mechanik, Mathematik, Astronomie; selbst auf ihrem eigensten Gebiete, des Rechtes und der Politik, sind die Römer nahe daran, ihre Vorzugstellung zu verlieren. Gerade die scharfe historische Kritik, vor der der Glaube an absolute Vollkommenheit und einzigartige Schönheit weichen mußte, hat dem Griechentum durch die überall vertiefte Erkenntnis seines wurzelhaften Zusammenhanges mit der geistigen Entwicklung der Menschheit einen neuen einzigartigen Wert gegeben. Vor hundert Jahren war es noch möglich, die wichtigsten Gedankenelemente des klassischen Altertums in römischer Fassung und Beleuchtung zu überliefern; heute geht das nicht mehr an. Wer es doch unternähme, würde im wahrsten Sinne den Frühling aus dem Jahre streichen.

Aus dem hier angedeuteten Charakter des griechischen Unterrichts ergibt sich von selbst, daß in ihm die Dinge des realen Lebens, vor allem das Verhältnis des Menschen zur Natur, einen breiteren Raum einnehmen werden als im lateinischen. Hauptstelle seines Wirkens bleibt doch die Sprache. Die eigene ist uns fast eine papierene geworden, mindestens eine Schriftsprache, die als solche gerade in der Schule dem Dialekt vornehm gegenüber steht; was nicht schriftgemäß ist, ist „falsch“. Wer sich in Homer, Herodot, Platon einlebt, lernt Sprache wieder als etwas Lebendiges, Gesprochenes, durchs Ohr, nicht durchs Auge Eingehendes kennen und behält den so geweckten Sinn auch für die Muttersprache. Von dieser tiefen und heilsamen Wirkung kann der folgende kurze Aufsatz freilich keine Anschauung geben.

2. G r a m m a t i k. Daß die vergleichende Sprachwissenschaft im Griechischen schon für den Elementarunterricht, der sich ja nicht mehr an völlige Kinder wendet, reiche Hilfe gewährt, ist heute wohl allgemein anerkannt. Man muß nur der Versuchung widerstehen, eine genetische Erklärung bloß deshalb zu geben, weil sie an sich interessant ist; in die Schule gehören, gar auf dieser Stufe, nur solche Ergebnisse der Wissenschaft, die dazu helfen, etwas Neues leichter zu erfassen und sicherer zu behalten. Bei den Begabtesten mag es damit getan sein. Im ganzen aber darf der Lehrer, wenn er Formen organisch entstehen läßt, und sich freut, wie gut das verstanden wird, nicht vergessen, daß, damit das Dargebotene eingeprägt und festgehalten werde, nach wie vor ein handwerksmäßiges Üben, ja „Pauken“ der Formen unerläßlich ist. Die beiden hier angedeuteten Fehler zu vermeiden, ist Sache persönlicher Einsicht und Entschließung; eine schlimmere Gefahr liegt im Stoffe selbst.

Die eigentliche Erleichterung, die der h i s t o r i s c h e n G r a m m a t i k verdankt wurde, bestand darin, daß so viele Ausnahmen verschwanden, daß Formengruppen, in denen die Bildungsweise launenhaft hin und her zu springen schien, durch Zurückgehen auf die wirkenden Gesetze als natürlich erwachsen und gleichartig erkannt wurden. Georg Curtius hatte daran seine Freude. Seitdem aber ist es anders geworden. Weiter dringende Untersuchung hat entdeckt, daß die Regelmäßigkeit oft nur eine scheinbare, nachträglich entstandene war, indem auf den Trümmern lautgesetzlich verwitterter älterer Zusammenhänge durch äußerliche Angleichung, Formübertragung, falsche Analogie neue Systeme sich gebildet hatten. Diese Grundanschauung der „Junggrammatiker“ hat längst den Sieg gewonnen. Der griechische Formen-

bau, wie er von einem kundigen Manne dargestellt werden kann, bietet heute in merkbar geringerem Grade ein Bild planvoller Ordnung als vor 40 oder 50 Jahren. Darin liegt für die Schule ohne Zweifel eine Erschwerung, vor der sie doch nicht zurückschrecken darf. Es gilt unablässig, wie die gelehrte Forschung vorschreitet, zu lernen und umzulernen, dabei immer wieder zu sinnen, was von dem Neuen und wie es dem Unterricht frommen mag. Lebendige Fühlung zwischen Wissenschaft und Praxis kann auf die Dauer nur Gutes wirken.

Davon haben wir ein Beispiel erlebt an der Syntax, die später als Laut- und Formenlehre von der vergleichenden Methode ergriffen, dann aber durch diese nicht minder stark beeinflußt und innerlich umgestaltet worden ist. Diese Wissenschaft ist lange nicht so dogmatisch wie früher. Noch mehr als beim Lateinischen herrscht hier das psychologische Prinzip, d. h. das Bemühen, die Stimmungen der Seele nachzuempfinden, die in Wortfügung und Satzbau Ausdruck gefunden haben. Dazu paßt es nun vortrefflich, daß diese Dinge in der Schule auf reiferen Stufen des Alters behandelt werden. Und diesmal bringt sogar die moderne Veränderung des Lehrplanes einen Vorteil. Das Übersetzen aus dem Deutschen tritt in den oberen Klassen so gut wie ganz zurück und macht derjenigen Betrachtungsweise Platz, bei der die Sprache als eine Gesamtheit zu deutender Erscheinungen angesehen wird. Je eifriger und gründlicher fürs Lateinische bis zuletzt auch in der umgekehrten Richtung — ausgehend vom gegebenen Gedanken, dem die passende Form geschaffen werden soll — gearbeitet wird, desto ungestörter und desto erfolgreicher kann der griechische Unterricht mit herangewachsenen Schülern das analytische Verfahren pflegen. Wenn schon die lateinischen Bedingungssätze auf eine solche Behandlung hindrängen, weil sie Unterscheidungen durchgeführt zeigen, für die das Deutsche kein Bedürfnis empfindet, so gilt dasselbe hier in noch erhöhterem Grade. Ein ganzer Modus kommt im Griechischen hinzu und, was mehr ist, ein wundersames Sprachelement, das, äußerlich nur in der Gestalt eines einsilbigen Wortes hervortretend, doch das gesamte Modussystem durchdringt und spaltet: Indikativ, Konjunktiv, Optativ, Infinitiv, Partizip, jeder ist ein anderer, je nachdem ἄν dabei steht oder nicht. Dazu die Fülle anderer Partikeln, in denen allen sich stärkere oder schwächere, immer aber lebhaft empfundene Nuancen des Gedankens äußern. Wer könnte daran denken, auch nur die einfachsten dieser lautgewordenen Gestikulationen vom Deutschen her zu begreifen! Vielmehr müssen wir versuchen, uns mit unseren Schülern ins Griechische so einzulesen, daß wir das verborgene Leben spüren können, das in ihnen hervorbricht.

Ebenso schwer, und sicher auf keinem anderen Wege, gelingt es den Tempusstämmen beizukommen. Der Unterschied zwischen Imperfekt und Aorist, zwischen den Partizipien beider Stämme, das Fehlen der Zeitstufe in fast allen Modis des Aoriststammes macht den Anfängern schon Mühe genug. Beim Lesen leichter Historiker wie Xenophon oder Arrian wird in der Regel darauf gehalten, daß sie das eine Partizip mit „indem“, das andere mit „nachdem“ auflösen; dagegen ist auch, aus praktischen Gründen, nichts einzuwenden. Später muß doch die richtige Erkenntnis an die Stelle treten, daß λαθών an sich ebenso zeitstufenlos ist wie λάθε und λαθεῖν, und daß nur der sachliche Zusammenhang oft ein Verhältnis der Vorzeitigkeit ergibt; schon in der Odyssee können manche Stellen (β 3. ξ 463. ρ 305) nach der alten Regel gar nicht verstanden werden. Was nun aber Inhalt und Sinn des Aoriststammes eigentlich sei, läßt sich mit keiner Kunst deduzieren, sondern nur allmählich nachfühlen, wenn eben jene auffallenden Beispiele, wie sie vorkommen, aus der Situation gedeutet werden.

Dieses Verfahren, eine richtige Ansicht nicht gleich anfangs zu geben, sondern erst später, wo sie eine Vorstellungsmasse bereits vorfindet, die durch sie geklärt werden soll, wiederholt sich im großen bei dem Verhältnis der attischen zur homerischen Sprache. Die Schüler sind immer bereit — lange genug waren es ja auch die Gelehrten — die epischen Formen, deshalb weil sie ihnen später bekannt werden, auch für die wirklich späteren zu halten und aus den attischen abzuleiten. Es hält schwer, sie von diesem Irrtum frei zu machen; wenn es aber gelingt, so ist damit ein allgemeiner, höchst wertvoller Fortschritt in ihrem Denken gemacht: sie lernen die Be-

fangenheit des eigenen Standpunktes erkennen und in Rechnung ziehen. So wäre es fast schade, wenn diese Gelegenheit dadurch wegfiele, daß der Unterricht mit Homer begönne. Natürlich ist dies kein Einwand gegen den Ahrensschen Lehrgang, für dessen Wiederaufnahme neuerdings Stimmen laut werden; andere Gründe sprechen dagegen. Das Alter, in dem unsere Knaben Griechisch zu treiben anfangen, bedarf eines kräftigen Zwanges; und dieser braucht umso weniger durch äußere Mittel herangebracht zu werden, je mehr er in der Natur des Stoffes liegt. Die attische Schriftsprache mit ihrer kühlen Korrektheit enthält ihn, der lebensvollen Mannigfaltigkeit des homerischen Dialekts ist er fremd. Wer von dieser Seite zuerst an das Griechische herantritt, gewinnt nicht, was doch für das Mitgehen einer Klasse im Unterricht so wesentlich ist, das Gefühl sicherer Herrschaft über ein klar begrenztes Gebiet. Er gewöhnt sich an fließende Formen und läßliche Verbindung und hat nachher große Mühe, sich zu strenger Ordnung des Sprachbaues umzugewöhnen. Die aber muß ihm in Fleisch und Blut übergegangen sein, wenn er die inhaltschweren, straffen Gedankengefüge eines Thukydides, Platon, Demosthenes bewältigen soll.

Wo immer die Betrachtung der Sprache einsetzen mag, wunderbar bleibt die Tatsache, daß ein so reich gegliedertes und fein durchdachtes Gebilde durch Menschen geschaffen sein muß, die von Grammatik nichts wußten, in einer Zeit, die vor aller historischen Kultur liegt. Man wird gern einmal die Schüler zum Nachdenken hierüber auffordern, damit sie lernen, das Unerforschliche staunend zu verehren. Denn eine Erklärung gibt es hier nicht; auch der Vergleich mit dem schöpferischen Instinkt mancher Tiere, besonders der Bienen, hebt das Wunder nicht auf, befreit es nur aus seiner Vereinzelung. Gegenüber der Verstandesbildung, die im ganzen der Unterricht pflegt und pflegen muß, ist es recht angebracht, dann und wann daran zu erinnern, daß Menschenverstand und Weltinhalt doch am letzten Ende inkommensurabel sind, und daß der menschliche Geist selber sein Größtes da geschaffen hat, wo er unbewußt wirkte. Die Erzeugung eines organischen Baues wie des griechischen Verbums war doch gewiß eine größere Tat als die Beobachtung, Sammlung und Sichtung aller einzelnen an ihm erwachsenen Glieder, die viele Jahrhunderte später kam. Und doch ist auch das damit Geleistete aller Bewunderung wert. Die meisten grammatischen Kategorien, Nomen und Verbum, Konjunktiv und Optativ, Aktiv und Passiv, sind in ihrem Ursprunge das Werk griechischer Denker. Welche geniale Kraft des Unterscheidens und Zusammenschauens, welch heller Sinn für das Wesentliche, eine wie glückliche Fähigkeit des Ausdrückens waren erforderlich, damit das, was man heute Grammatik nennt und wie etwas von Natur Gegebenes hinnimmt, zu stande kommen konnte!

Wer sich dies klar macht und das schöpferische Werk der griechischen Wissenschaft zu würdigen sucht, fühlt sich wohl für einen Augenblick von dem Drucke befreit, mit dem eine durch die Arbeit vieler Generationen aufgehäufte Überlieferung auf uns lastet. Eine Befreiung in anderem Sinne hoffen manche dadurch zu schaffen, daß sie einen Teil der griechischen Grammatik, die Akzentlehre, aus dem Unterricht streichen. Tatsächlich ist diese, ursprünglich auch sie aus feinster Beobachtung der lebendigen Sprache entstanden, für uns zu einer reinen Äußerlichkeit geworden, die wir mit Vorteil entbehren würden. Schwierigkeit macht nur die Frage, wie dann von den Schülern betont werden soll: ob ganz regellos oder, was das Einfachste wäre, nach dem lateinischen Akzentgesetze? Die überlieferten Zeichen würden keinen Anhalt mehr geben; denn sie müßten nicht nur aus den schriftlichen Arbeiten sondern auch, um Verwirrung zu verhüten, aus den gedruckten Texten der Schulautoren fortbleiben. Diese praktische Seite der Sache ist von den Fürsprechern der Neuerung bisher zu wenig beachtet worden.

3. Lektüre. Grundsätze und äußere Veranstaltungen beim Lesen sind dieselben wie für das Lateinische; nur tritt hier, weil überhaupt mit schon Geübteren begonnen wird, auch verhältnismäßig früh das Lexikon ein, ohne daß darum die Aufgabe wegfiele, zu dessen verständiger Benützung besonders anzuleiten. Schon bei dieser Tätigkeit und nachher immer mehr wird sich die größere Durchsichtigkeit der griechischen Wortbildung, in Ableitungen

und Zusammensetzungen, geltend machen, wodurch sich ergibt, daß die Etymologie hier eine größere Rolle spielt. In gewissem Sinne könnte man sie die Blüte des Sprachunterrichts nennen, weil sie schon ihrem Begriffe nach darauf ausgeht, zum Eigentlichen und Ursprünglichen die Gedanken zurückzuführen. Doch darf sie in der Schule nicht übertrieben werden. Auch hier gilt die Regel, daß nichts an Erklärung geboten werden soll, weil es an sich interessant ist, sondern nur das, was dazu dienen kann, bekannte Tatsachen in festigenden Zusammenhang zu bringen oder bei neuen, die ohnehin angeeignet werden müssen, das Behalten zu erleichtern. Dem Lateinischen voraus ist das Griechische auch in dem Reichtum solcher Ausdrucksweisen, in denen die starre grammatische Norm durchbrochen erscheint. Da möge sich der Lehrer mit der einst von Moriz Haupt so lebhaft ausgesprochenen Einsicht durchdringen, daß die stilistischen Kunstausdrücke, die man dafür geschaffen hat, gar nichts helfen, sogar leicht schaden können; denn unmerklich schleicht sich der Irrtum ein, daß mit ihnen schon eine Erklärung gegeben sei. Namen wie „Anakoluth, Ellipse“ sagen weiter nichts, als daß etwas der Erklärung Bedürfendes vorliegt; das muß dann, mit psychologischem Eingehen auf den besonderen Fall, gesucht werden, eine Arbeit, an der sich die Schüler mit Lust und Erfolg beteiligen.

Auch dafür kann man sie leicht gewinnen, daß sie Lesefrüchte mannigfaltiger Art sammeln und aufbewahren. Zunächst Sentenzen, deren jeder sich eine selbsterlebte Blütenlese im Laufe der Jahre schaffen sollte, dann aber auch solche bemerkenswerte Gedanken, die nicht gerade in der geprägten Form eines kurzen Satzes vorkommen: Wortspiele und Witze, interessante Vergleiche, ferner historische Notizen, Beobachtungen aus dem Menschenleben, Parallelen zur Gegenwart. Auf den letzten Punkt ist vorzugsweise zu achten: wie der Prediger Salomo recht behält, daß es nichts Neues unter der Sonne gibt, und wie er doch zugleich nicht recht hat, weil das Alte immer wieder, durch Ort und Zeit mitbestimmt, in veränderter Gestalt auftritt.

Xenophon wird jetzt vielfach unter Verdienst geschätzt. Seine Anabasis bleibt, wenn der Lehrer nur ein wenig mit Frische und Humor dabei ist, für die Jugend ein anziehendes Buch, die natürlichste Anfangslektüre. Auf einer späteren Stufe haben die Memorabilien ihren festen Platz — gewiß keine kongeniale Darstellung des Sokrates, aber eben dadurch wertvoll; denn diese Art, einen großen Mann aufzufassen, stirbt nie aus und so ist es für den, der sich vor ihr hüten soll, doch wohl von Nutzen, sie einmal in ihrer Beschränktheit gründlich kennen gelernt zu haben. Dazu hilft hier, auch unausgesprochen, die Vergleichung mit Platon, der während der beiden letzten Schuljahre die Herrschaft führt. Es ist schwer, ihn nicht anregend zu behandeln; Hauptbedingung, daß der Lehrer selbst innerlich Anteil nimmt und die Gedanken wie neue mit erlebt. Stoff zum Wechseln ist reichlich gegeben; die Schule braucht sich nicht auf Apologie und Kriton zu beschränken. Phädon, Protagoras, Gorgias, ein Buch vom Staate können gut bewältigt werden; auch mit dem Gastmahl darf man es wagen, wenn die Schüler darnach sind. Das Bedenkliche darin wird zu Anfang mit einem ruhig erklärenden Worte abgetan und nachher mag der Jüngling eben lernen und staunen, wie Platon selbst aus einer für unser Gefühl empörenden Voraussetzung, sie prüfend und reinigend, die edelsten Gedanken entwickelt.

Kritiklose Bewunderung duldet auch dieser Große nicht. Daß wir bei ihm den Anfängen wissenschaftlichen Denkens nahe sind, zeigt sich doch nicht bloß in der reinen Freude am Suchen und Finden, sondern auch in manchen Irrtümern, die zu erkennen dem Epigonen leicht ist. Die österreichische Instruktion für den Gymnasialunterricht weist in einer feinen Bemerkung darauf hin, wie die griechischen Denker, „die nur eine Sprache kannten, den irreleitenden Zweideutigkeiten derselben fast wehrlos preisgegeben waren“ — ein gutes Argument gegen diejenigen, die den Goetheschen Satz „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weißt nichts von seiner eigenen“ durch Berufung auf die Griechen zu widerlegen meinen. Auch durch die so ganz abweichende Art seines Schülers Aristoteles wird man Platon zu ergänzen suchen und dabei gern die von Wilamowitz gebotene Auswahl benützen.

Auch sonst verdient dieser Dank für den Stoff zu gelegentlicher Bereicherung der

Lektüre, den sein Lesebuch enthält: Arrian, Polybios, Plutarch, Markus, Epiktet. Den Hauptplatz in der Schule werden doch die Autoren behalten, die ihn bisher gehabt haben, Lysias eingeschlossen, der den jungen Leser einmal in das athenische Alltagsleben versetzt, vollends Demosthenes mit seinem großen politischen Pathos. Auch wer sich davon nicht ergreifen läßt, wird doch als verstandschärfende Lektüre die Reden schätzen, bei denen es oft recht schwer fällt, Disposition und Verhältnis der Teile zu durchschauen, nicht weil ein genauer Plan fehlt, sondern weil er um der fesselnden Wirkung willen kunstvoll versteckt ist. Herodot und Thukydides müssen einigermaßen gründlich bekannt werden, wäre es auch nur deshalb, damit der Schüler den großen Fortschritt im historischen Denken, der von dem einem zum andern getan ist, innerlich erfahre. Bei Thukydides kehrt hier auf oberer Stufe die alte Übung des gemeinsamen *ex tempore*-Lesens nicht nur vereinzelt wieder, sondern wird für manche Abschnitte zur Regel; die Einleitung zum ersten Buche oder die Leichenrede des Perikles selbständig zu präparieren, wird man auch begabteren Schülern kaum zumuten. Dagegen unter Leitung des Lehrers, in persönlicher Wechselwirkung zwischen ihm und der Klasse durchgearbeitet, auch nach Anlage und Gedankengang, geben beide Stücke reichsten Ertrag: das eine als Denkmal aus der Entstehungsgeschichte einer Wissenschaft, die in all ihren Gründzügen hier schon vorgebildet ist, das andere als Beispiel eines politischen Idealismus, wie er hoffentlich auch uns dereinst noch wieder beschert sein wird. Auch das Unvollkommene im Stile des Thukydides, das sichtbar harte Ringen des Gedankens nach Ausdruck, ist vortrefflich; gesundeste Kost für ein junges Geschlecht, das durch die bequeme Kultursprache, in der es aufwächst, so leicht dazu verführt wird, dem Ausdruck, wie er sich einstellt, nachzugeben und unter seinem Einflusse den Gedanken werden zu lassen.

Äußerlich ähnlich wie jene schwierigsten Partien des großen Historikers stehen die Chorlieder in der Tragödie: auch sie können ohne Hilfe des Lehrers nicht verstanden werden, doch der Inhalt lohnt meistens reichlich die Mühe. Nicht zu wenige Strophen möge man zu dauerndem Besitz einprägen und auch in deutlich rhythmischem Vortrage fleißig üben lassen. Im übrigen besteht für Sophokles eher die Gefahr, daß ernste kraftvoll bewegte Gedanken durch die Vollkommenheit der Form verhüllt werden. Was so oft über seine heitere Schöne und edle Ausgeglichenheit gesagt wird, bezieht sich doch eigentlich nur auf die Sprache, die uns, vollends unseren Schülern, eine fremde ist und freilich den Eindruck ebenmäßiger Schönheit macht. Dringt man durch sie hindurch und versucht die Menschen mit ihren Leidenschaften als wirklich vorzustellen, so tut sich im Aussprechen äußerer wie innerer Qualen eine Wahrheit auf, deren sich kein moderner Naturalist zu schämen hätte. Wie kommt es, daß trotzdem dessen Dichtung etwas so völlig anderes ist? Daß einer den Stachel dieser Frage davonträgt, ist im Grunde der wertvollste Gewinn von der Sophokles-Lektüre, so wenig deshalb das literarhistorische Interesse übersehen zu werden braucht, das in dem Bekanntwerden mit jener frühen Entwicklungstufe einer heute noch lebenden Kunstform liegt.

Von den Lyrikern — im weiteren Sinne, so daß Tyrtäos, Solon, Theognis dazu gehören — Proben zu geben und zum Aufsuchen weiterer anzuregen, möchte man am liebsten dem Geschichtsunterricht überlassen, der dafür Zeit hat, wenn er den Griechen mit dem Orient zusammen ein volles Jahr widmen darf. Der eigentliche Gegenstand der Dichterlektüre ist und bleibt Homer, Jahre hindurch und bis zum Abschluß der Schule; auch während der Unterbrechungen, die in den beiden letzten Jahren durch je eine Tragödie verursacht werden, geht kursorische Lektüre der Ilias weiter. An den Abenteuern im Kyklopenlande, den Szenen im Freiersaal finden Knaben ihre helle Freude; die Reden, die zwischen Agamemnons Gesandten und Achill gewechselt werden, Hektor und Andromache, der Todeskampf des Helden, der demütigende Bittgang des greisen Herrschers fordern vom Jüngling eine Vertiefung des Nachempfindens, deren er fähig ist, die er aber noch lernen soll. Auch die Sprache, für ein erstes Verstehen unschwer zugänglich, gibt dem Erfahrenen immer neu zu denken. Was da auf dem Papiere steht, ist ja nur ein unvollkom-

mener Niederschlag des mündlichen Vortrages, in dem Betonung, Pausen, Gebärden aufs lebendigste mitwirkten. Viele Stellen können bloß dadurch verstanden werden, daß man Mienenspiel oder Handbewegung, woran die weiteren Worte dann in Begründung oder Gegensatz anknüpfen, mit empfänglicher Phantasie hinzudenkt. Dabei macht die Freiheit von syntaktischem Zwang, die Fülle augenblicklicher Wendungen den Hörer — vom „Leser" darf hier nie die Rede sein — beinahe zum Zeugen dessen, was im Geiste des Dichters vorgeht. Er sieht, wie ein Gedanke aufkommt und Gestalt gewinnt, und gewinnt so selber ein lebhafteres Gefühl für die Wechselwirkung zwischen Denken und Sprechen. Manchen ihm längst geläufigen Ausdruck, auch der deutschen Sprache, in der wir zu folgen suchen, lernt er hier in seinem Ursprunge verstehen. — Gegenüber dieser erzieherischen Mission, die Homer fast unmerklich erfüllt, tritt in der Schule das Interesse für die „homerische Frage" sehr zurück. Einen zusammenhängenden Bericht darüber zu geben, vermeide man doch ja. Wohl möglich aber ist es, bei der Lektüre, wo und wie ein Anlaß hervortritt, reifere Schüler zum Beobachten und Nachdenken aufzufordern und so zwar keine irgend gerundete Kenntnis von den Resultaten der Forschung mitzuteilen, doch Sinn für ihre Probleme zu wecken.

Auch für die sogenannten Realien ist Homer vor anderen wichtig, ja sie gewinnen erst von ihm aus ihre rechte Bedeutung für den Unterricht. Diese liegt darin, daß sie helfen können, uns das Dasein eines Volkes vorzustellen, dessen Lebensbedingungen im Vergleich zu den unseren ursprüngliche waren. Wo dies durch äußere Anschauungsmittel erleichtert wird, sind diese willkommen; man darf sie jedoch nicht überschätzen. Es gibt Fälle, in denen die Phantasie ohne bestimmten Anhalt wirksamer schafft. Und die Hauptaufgabe ist doch eine geistige: uns in einen Zustand hineinzudenken, in dem noch jeder einzelne unmittelbar mit der Natur verkehrte, um sie sich nutzbar zu machen. Für einen hellenischen Mann war es nichts Ungewöhnliches, Ackerbauer, Winzer, Viehzüchter und Seemann in einer Person zu sein. Nirgends deutlicher als in dem schon so reichen Kulturbilde der Odyssee tritt uns diese Vielseitigkeit des einzelnen entgegen. Auf ihr aber beruht das ganze politische Wesen der Nation: wie sich aus einer Anzahl unabhängiger Hausstände der Stadt-Staat aufbaut, dessen wesentliches Merkmal wieder die αὐτάρκεια ist, und dessen gemeinsame Geschäfte zu besorgen ein Bürger so gut wie der andere berufen werden kann.

Die Natur, von der wir umgeben sind, ist in einem Gebiete der griechischen so gut wie gleich, in den Gestirnen. Ein großer Unterschied doch auch hier: was heute nur Gegenstand einer flüchtigen ästhetischen Betrachtung ist, war den Alten ein bedeutendes Beobachtungsfeld, aus dem jeder mit eigenen Augen die Gesetze eines unablässigen gleichmäßigen Wechsels herauslas. An solcher Beobachtung kann aber auch ein moderner Mensch wieder teilnehmen, wenn er sich von Homer und anderen, auch lateinischen Dichtern, anregen läßt, d. h. redlich versucht, die Vorgänge, die jene erwähnen oder andeuten, sich klar zu machen. Dadurch wird die Freude des Anblickes bereichert, vor allem der Druck der Herrschaft gelockert, mit der ein System abgeleiteter Vorstellungen und Begriffe uns umfängt und den Trieb, selber zu sehen und dem Auge zu trauen, gebannt hält. Den griechischen Kalender wie den römischen zu lehren, wird kaum jemandem einfallen; doch Ausdrücke wie ἕνη καὶ νέα, „wenn der eine Mond schwindet, der andere sich einstellt" (τ 307), wollen erklärt sein. Auch sie führen zur Natur zurück: „Mond" erscheint wieder als ein in ihr gegebener Zeitabschnitt und mag im Vergleich mit unserem abstrakten „Monat" Anlaß werden, die große Tat, die hier noch dem Altertum gelungen ist, die Einführung des Sonnenjahres, zu würdigen.

Was in der Schule von griechischem Geld gesagt werden kann, ist weniger als vom römischen, dieses wenige aber wieder so recht geeignet, Grundbegriffe deutlich zu machen. Schon der Name des „Gewichtes" (τάλαντον) oder der „Handvoll Stifte" (ὀβολῶν δραχμή) erinnert an die Entstehung des Zahlmittels aus einem Tauschmittel. In der Geschichte aber — man soll nur auch die ältere eingehend behandeln — ist es eine lehrreiche Erfahrung, zu sehen, wie in Athen und anderen Staaten durch die neue, aus Lydien gekommene

Einrichtung, die schnellen Besitzwechsel erleichtert, das ganze wirtschaftliche Leben aufgerührt wurde.

Die Entwicklung der bildenden Kunst zu einem der vorgeschriebenen Lehrgegenstände zu machen, empfiehlt sich nicht. Freiwillige Vorträge und Erläuterungen, zu denen ein eifriger Lehrer empfängliche Schüler um sich versammelt, verdienen jede Förderung; als Regel aber wird gelten, daß die Kunst im Geschichtsunterricht, der auch aus diesem Grunde nicht allzu gedrängt sein darf, ihren Platz hat. An guten, auch leicht zu beschaffenden Abbildungen ist heute kein Mangel. Durch die vermehrte Fülle der Denkmäler ist immer mehr die historische Betrachtung in ihr Recht getreten, für welche auch die griechische Kunst keine Wundererscheinung ist, die plötzlich da war, sondern etwas Gewordenes, ja Werdendes. Der Bewunderung tut das Verstehen keinen Abbruch. Sie wird verstärkt und vertieft, wenn man sieht, wie die Künstler der Natur immer näher kommen, der sie in ernstem Bemühen die Geheimnisse ihres Wirkens abzugewinnen suchen. Und dieser Gedanke, einmal im Schüler geweckt, kann ihn später vor dem naiven Irrtum bewahren, als wäre „der griechische Stil" etwas ein für allemal Erfundenes, das nun jedes spätere Volk sich nur anzueignen und nachzuahmen habe. Vielmehr wird sich unsere Zeit das Recht nicht nehmen lassen, ihren eigenen Stil zu suchen, so gut wie Pheidias und Sophokles den ihren Zuständen gemäßen geschaffen haben. Hier wie überall gibt es, um die Gegenwart mit ihren Aufgaben und Fragen frei zu würdigen, kein sichereres Mittel als ein durch Schlagworte unbeirrtes, auf geschichtliche Erkenntnis gerichtetes Studium der Alten.

Literatur: Ein Teil der zum Lateinischen angegebenen Literatur wäre auch hier zu nennen. Ecksteins „Griechischer Unterricht" ist weniger durchgearbeitet, erst nach seinem Tode herausgegeben. Auch Dettweilers „Griechisch" (bei Baumeister III) steht gegen seinen Artikel über das Lateinische noch etwas zurück. In Rethwischs Jahresberichten bearbeitet v. Bamberg das Griechische. Fürs Historische bietet reiches Material Paulsen im II. Bande seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts an den deutschen Schulen und Universitäten" (2. Aufl., 1897). In großen Zügen schildert und beurteilt den Entwicklungsgang v. Wilamowitz-Moellendorff, Der Unterricht im Griechischen, 1902 (in dem Lexisschen Sammelwerke „Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen"). Fast gleichzeitig erschien desselben Gelehrten Griechisches Lesebuch. Darüber gibt es schon eine reiche Literatur, zum Teil mit verwertet bei Cauer, Das Griech. Lesebuch von Wil., seine wissenschaftliche und seine praktische Bedeutung, 1904. — Von älteren Grammatiken ist K. W. Krügers zweibändige „Griechische Sprachlehre für Schulen" eine vortreffliche Fundstätte für syntaktische Beobachtungen. Unter dem Einflusse der vergleichenden Sprachwissenschaft versuchte Ahrens (Griechisches Elementarbuch aus Homer, 1850; neu bearbeitet von Agahd, 1904) mit Homer den Anfang zu machen. Ohne Änderung des Lehrganges führte Georg Curtius (Griechische Schulgrammatik, zuerst 1852) neue Anschauungen in den Unterricht ein. Adolf Kaegi (Griechische Schulgrammatik, zuerst 1884) sorgte für Entlastung von seltenen Formen. Neuere wissenschaftliche Darstellungen sind: Kühners Ausführliche Grammatik der griechischen Sprache, neu bearbeitet (1890 ff.) von Friedr. Blaß (Formenlehre) und Bernhard Gerth (Satzlehre), und die kürzere Arbeit von Karl Brugmann in Iwan Müllers Handbuch Bd. II. (3. Aufl., 1899). — Max C. P. Schmidt, Realistische Chrestomathie aus der Literatur des klassischen Altertums (1900. 1901), und Paul Cauer, Palaestra vitae, eine neue Aufgabe des altklassischen Unterrichts (1902), beziehen sich mit auf das römische Gebiet. Dasselbe gilt natürlich von den Hilfsmitteln für Kunstunterricht, deren Zahl jetzt erfreulich groß ist. Die methodischen Fragen, die ihn betreffen, sind in Programmen erörtert: Moritz Müller (Bautzen 1899), Paul Brandt (Bonn 1900), Luckenbach (Karlsruhe 1901).

Münster i. W. *Paul Cauer.*

Großbritannien und Irland. Bei dem freien, praktischen Sinne der Engländer und bei dem früher offen erklärten Widerwillen der englischen Aristokratie und der Kirche gegen aufklärende Volkserziehung nahm das britische Schulwesen eine ganz eigenartige Entwicklung. Länger als in jedem anderen Lande stand es den bevorzugten materiellen Interessen nach und blieb auf die Selbsthilfe der Bevölkerung angewiesen. Bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts lag die allgemeine Volks-

erziehung völlig darnieder. Erst Robert Raikes (1735—1811), Drucker und Eigentümer des Gloucester-Journals bis 1802, lenkte die öffentliche Aufmerksamkeit auf die allgemeine Verwahrlosung der englischen Jugend. Er versammelte in Gloucester die Jugend an Sonntagen und bestellte von 1780 ab Lehrer und Lehrerinnen, welche die Kinder zwischen den Gottesdiensten unterrichteten. Der günstige Erfolg verbreitete die Sonntagsschulen weiter und 1785 bildeten sich nach seinen Ideen „the Society for the Establishment and Support of Sunday-schools throughout the Kingdom". Mit allgemeiner, aber nicht staatlicher Unterstützung wurde hiemit der Anfang der Volkserziehung in England ins Werk gesetzt, die Sonntagsschule bildete deren Grundlage. Mehr als die Hälfte der Kinder von England und Wales besuchte Sonntagsschulen. In England war die Erziehung von jeher Sache der Familie, der Genossenschaften und Vereine gewesen. Die Regierung hätte gegen das Parlament nicht wagen dürfen, in dieser Sache Neuerungen ins Werk zu setzen. So blieb zur Hebung des Schulwesens nichts als der allerdings sicherste, aber langsame Weg der Überzeugung von der Zweckmäßigkeit und Notwendigkeit der Volksbildung. Die ununterbrochenen Siege der Deutschen auf allen Gebieten der Wissenschaft hatten darauf wesentlichen Einfluß. Dazu kam noch die Schwierigkeit, passende Lehrkräfte zu finden. Aus dieser Not half die Einführung der Bell-Lancasterschen Unterrichtsweise (s. d.), nach der fortgeschrittene Schüler die Gehilfen des Lehrers sind und Monitors heißen. Hiedurch wurde die rasche Einführung des Volksschulwesens ohne Schulgesetz möglich. 1814 wurde die „British and Foreign School-Society" (Schulverein für Großbritannien und das Ausland) gegründet. Dieser Verein blühte rasch auf, obwohl Lancaster (s. d. A. Bell und Lancaster) selbst, durch Geldschwierigkeiten genötigt, die Beteiligung daran aufgab und nach Amerika ging, wo er nach vielen Wechselfällen des Schicksals 1838 starb. Zwar ruhte der Verein auf einer allgemein christlichen Grundlage, doch gehörte er keiner bestimmten Kirche an. Daneben bestand seit 1811 der „National-Verein für die Erziehung der Armen in den Grundsätzen der Anglikanischen Kirche."

Im Jahre 1800 hatte der Unterricht der armen Kinder noch zu den Ausnahmen gehört. Sechzehn Jahre später wurde endlich ein Ausschuß im Unterhause des Parlaments ernannt, um über die Erziehung der unteren Volksklassen zu beraten; aber erst 1832 wurde den beiden Vereinen eine Unterstützung von 20.000 £ zur Errichtung von Schulgebäuden gewährt. Diese Summe war lächerlich klein, doch begann die Regierung jetzt auf die Volksbildung aufmerksam zu werden und bewilligte von 1846 an jährliche Beiträge. Auch knüpfte das Parlament an die Unterstützung die Bedingung eines regelmäßigen Schulbesuches der Kinder und behielt sich das Recht der Beaufsichtigung vor. 1856 wurde der zweite Vorsitzende der Erziehungsabteilung im Privy Council (Staatsrat) für die Verteilung der Unterstützungen verantwortlich gemacht, die sich jährlich bereits auf 600.000 £ beliefen.

Schon damals war man — wie jetzt noch — in England entschieden gegen die alleinige Verwaltung des Unterrichts durch den Staat, weil eine solche gegen die englischen Grundsätze von Freiheit, d. h. gegen den angemaßten Einfluß der Aristokratie gerichtet ist.

Ein neuer königlicher Ausschuß wurde 1858 unter dem Vorsitze des Herzogs von Newcastle eingesetzt und berichtete drei Jahre später über die Volksschulen, in denen ein Achtel der Bevölkerung unterrichtet wurde. Es wurde in dem Berichte empfohlen, Beihilfen an Schulen nicht nur von Parlamentsgeldern, sondern teilweise von Bezirkssteuern zu beschaffen, auch sollte die Höhe der Beihilfen dem jeweiligen Ergebnis der einzelnen Schulprüfungen im Lesen, Schreiben und Rechnen entsprechen. Bald wurde eine Erhöhung der Unterstützung für erweiterte Lehrerschaft und hinzugefügten Unterricht in der Grammatik, Geschichte und Geographie in Aussicht gestellt.

Im Jahre 1870 wurde das gesamte Volksschulwesen durch ein Gesetz (the Elementary Education Act) geregelt, das später durch die Erlässe vom Jahre 1876, 1882 und 1903 weitergeführt und ergänzt wurde.

Der konfessionelle Unterricht ist erlaubt, wird aber vom Staate nicht überwacht, die Inspektoren müssen von Prüfungen in der Religionslehre absehen.

Der Religionsunterricht ist nicht obligatorisch; damit die Eltern ihre Kinder leicht davon fernhalten können, bildet er den Anfang und das Ende des Schultages. Wo Mangel an Schulen ist, hat die Erziehungsabteilung über die Anzahl der Kinder und die bestehenden Schulen genaue Nachfrage zu halten und bestimmt entweder die Zahl der neu zu errichtenden Schulen und Klassen oder stellt Anforderungen für die Verbesserung des Unterrichts. Sie bestimmt einen Zeitraum, in dem die Ortschaft dem Mangel durch eigene Anstrengung abhelfen muß. Geschieht dies nicht, so wird eine Schulverwaltungsbehörde, School Board genannt, zusammengestellt, bei deren Wahl alle Steuerpflichtigen des Bezirkes Stimme haben. Auch Frauen dürfen in einer solchen Behörde Mitglieder sein. Diese ist verpflichtet, in einer bestimmten Frist die nötigen Schulen zu errichten und ihre Verwaltung zu übernehmen. Sie sorgt für die Einrichtung der Schulen, bestimmt die Höhe des Schulgeldes oder erläßt es den Armen, darf Freischulen errichten, Handarbeitsschulen unterstützen und selbst gründen, wählt die nötigen Beamten, stellt die Lehrer an, besoldet und entläßt sie nach Belieben und hat das Recht, Ausführungsvorschriften für einen Bezirk zu erlassen und Schulsteuern aufzuerlegen. Seit 1880 haben die School Boards für die Ausführung des allgemein gesetzlichen Schulzwanges zu sorgen. Die von ihnen verwalteten Volks- oder Bezirksschulen heißen Board Schools.

Der Staat übernahm die meisten Kosten und gewährte zugleich allen übrigen Volksschulen, die vorher durch freiwillige Beiträge erhalten wurden, einen bestimmten jährlichen Zuschuß. Dafür stehen sie jetzt alle unter der Beaufsichtigung des Staates. Jene Privatvolksschulen, die von den einzelnen Kirchen abhängen, nehmen eine Sonderstellung ein. Der einzige Zentralpunkt der Volksschulen Englands ist jetzt die Staatsaufsicht. Die Oberverwaltung übt seit 1899 das Parlament durch die Erziehungsbehörde (Board of Education), dem Kultusministerium anderer Länder entsprechend, aus und dieser vom König ernannten Abteilung des Staatrats untergeordnet sind die örtlichen Behörden für die einzelnen Grafschaften und Wahlbezirke (Boroughs); Ober- und Schulinspektoren haben die Unterrichtsanstalten zu prüfen und über den Befund an die Unter- und Oberbehörden zu berichten.

Der Staat widmet jetzt dem Gesamtschulwesen die vollste Aufmerksamkeit. Er erstrebt den einheitlichen Unterricht durch festgesetzte Lehrpläne nach dem Muster anderer Länder und sucht die rechtliche wie gesellschaftliche Stellung der Lehrer zu heben.

In Schottland und Irland bestehen für das Schulwesen noch eine Reihe von besonderen Bestimmungen und Gesetzen, doch stimmen sie im wesentlichen mit den Erlässen für England überein.

Die Schulpflicht währt vom 5. bis 14. Lebensjahre, doch kann das Kind auf Wunsch der Eltern früher entlassen werden und braucht nicht sämtliche sechs Klassen besucht zu haben, wenn es genügende Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen aufweisen kann.

Vom fünften, oft schon vom dritten Lebensjahre ab, kommt das Kind in die Kleinkinderschule (Infant school), die es bis zum siebenten Jahre besucht, und wird hier von geprüften Lehrkräften (sie müssen Zeugnisse der „National Froebel-Union“ besitzen) unterrichtet. Die Statistik vom Jahre 1903 zählt in England und Wales 1,858.590 Zöglinge im Alter von drei bis sieben Jahren in den vom Staate beaufsichtigten Kleinkinderschulen.

Die Elementarschulen (Elementary Schools) werden eingeteilt in öffentliche Schulen (Board Schools), die unmittelbar unter Staatsaufsicht stehen, und kirchliche Gemeindeschulen (Voluntary Schools), die entweder ganz oder teilweise von verschiedenen religiösen Gemeinden erhalten und beaufsichtigt werden. Im Jahre 1904 gab es in England und Wales bei einer Bevölkerung von 32,526.075 Einwohnern zusammen 31.313 Elementarschulen. Davon waren 4060 für Knaben, 3912 für Mädchen, 15.300 für Knaben und Mädchen und 8041 Kleinkinderschulen. Der Durchschnittsbesuch belief sich auf 5,705.675 Kinder. Von diesen gehörten 2,300.150 zur anglikanischen Kirche, zur wesleyanischen

156.666. Die oben genannten öffentlichen Schulen besuchten 2,662.669 Kinder, während den römisch-katholischen Schulen 316.769 und den übrigen Anstalten 269.421 Zöglinge blieben. Die Zahl der Lehrkräfte betrug 113.986 und 29.393 Pupil Teachers (Lehramtskandidaten).

Der Staatsaufwand für diese Schulen belief sich auf ungefähr 7,000.000 £; hiezu kommen an 6,000.000 £ Zuschüsse von Kirchen, Gemeinden u. s. w. Die Mehrzahl der Voluntary Schools ist von Privaten errichtet oder vergrößert worden und dürfte der dafür angewendete Betrag 15,000.000 £ weit übersteigen.

In Schottland betrug im Jahre 1901 die Zahl der Elementarschulen an 3140 und die der Zöglinge (im Durchschnittsbesuch) an 640.000. Der Staatsaufwand belief sich auf 724.422 £. Irland hatte 1901 an 9222 Schulen mit etwa 12.700 Lehrpersonen und 490.000 (Durchschnittsbesuch) Schulkindern. Gesamtaufwand 1,300.000 £.

Für die Weiterbildung der Elementarschüler sorgen seit 1882 die Abend- und Fortbildungsschulen (Evening continuation schools), deren es 1900 in England und Wales über 6154 mit 206.335 (Durchschnittsbesuch) Schülern gab. Zu diesen gehörten mehr als zweimal so viele Knaben und Männer als Mädchen und Frauen. Auch in Schottland und Irland bestehen eine ganze Anzahl von Kleinkinder-, Sonntags- und Fortbildungsschulen, über die amtlich statistische Feststellungen nicht vorliegen.

Das Gesetz vom Jahre 1870 rief auch sogenannte höhere Elementarschulen (Higher Grade Elementary schools) ins Leben, die vielfach noch zu den höheren Schulen (Secondary schools) gerechnet werden. Als Unterrichtsgegenstände sind hier auch Geschichte, Mathematik, Chemie, Physik, Latein, Französisch und Deutsch hinzugenommen worden. In einem amtlichen Berichte vom 14. August 1901 werden in London allein 44 solcher Schulen mit 19.459 Zöglingen angeführt.

Ausbildung der Lehrpersonen. Die Ortsschulleiter wählen eine Anzahl ihrer besten Zöglinge, die sich dem Lehrberufe widmen wollen, aus und lassen sie in besonderen Unterrichtsklassen dafür vorbereiten. Dann werden sie nach einer Probezeit als Lehramtsaspiranten (Pupil Teachers) zumeist auf zwei Jahre verpflichtet und beziehen ein kleines Gehalt (10—20 £ jährlich). Sie haben nun Unterricht zu erteilen, erhalten aber zu ihrer weiteren Ausbildung selbst noch Unterricht in den einzelnen Lehrgegenständen. Nach Beendigung der Probezeit und bestandener Prüfung kommen die Schüler und Schülerinnen auf das Seminar, das aber nicht vom Staate abhängt. Es sind jetzt in Großbritannien und Irland an 100 Seminarien (zumeist Internate) für Lehrer und Lehrerinnen vorhanden. Der Lehrgang dauert drei Jahre, nach erfolgreicher Schlußprüfung wird das Berechtigungszeugnis von der Universität zu Cambridge oder von der in London ausgestellt, womit der Titel „Approbierter Lehrer oder Lehrerin“ verbunden ist. Ein Gesetz (Board of Education Act) vom Jahre 1899 hat für ein amtliches Verzeichnis geprüfter Lehrer und Lehrerinnen gesorgt und bezweckt, nicht geprüfte Personen vom Lehrfache allmählich auszuschließen.

Die Gehälter variieren ganz bedeutend approbierte Lehrpersonen erhalten jährlich:

Lehrpersonen	Anfänglich	Durchschnittl.	Schließlich	Ausnahmsw.
Hauptlehrer . . . £	100	152	500	600 od. 700
Hilfslehrer . . . „	50	110	200	250
Hauptlehrerinnen „	50	100	400	450
Hilfslehrerinnen . „	50	79	150	200

Nach zehnjähriger Dienstzeit tritt für diejenigen Lehrpersonen Pensionsberechtigung ein, welche nach der aufgestellten Gehaltstabelle in die Pensionskasse Einzahlungen machen.

Höheres Schulwesen. Das höhere Schulwesen in Großbritannien hat sich bis auf den heutigen Tag noch in seiner eigenartigen Form erhalten. Im Mittelalter zerfielen die Schulen, die sich nacheinander entwickelten, in drei Klassen: 1. Klosterschulen (Monastery Schools), die namentlich im 7. bis 8. Jahrhundert in hoher Blüte standen; 2. Domschulen (Cathedral Schools), welche später entstanden, und 3. Lateinschulen (Grammar Schools), die zuerst im 14. und 15. Jahrhundert errichtet wurden.

Eine Reihe von diesen Anstalten bestehen noch heute, wie das Winchester College (gegr. 1373), Eton College (gegr. 1440),

St. Paul's School (gegr. 1509), Shrewsbury School (gegr. 1551), Christ Hospital (gegr. 1552), Westminster School (gegr. 1560) u. a. Latein blieb bis zum 16. Jahrhundert der Hauptunterrichtsgegenstand, später kamen Griechisch, im 17. Jahrhundert in einigen Anstalten auch Mathematik und andere Unterrichtsgegenstände hinzu.

Hervorragende Bedeutung der zahlreichen neueren Anstalten, in denen ebenfalls das Hauptgewicht auf die klassischen Sprachen gelegt wird, erlangten besonders Kings College (gegr. 1828) und University College School (gegr. 1832) in London, City of London School (gegr. 1834), Liverpool College (gegr. 1842), Cheltenham College (gegr. 1841), Dulwich College (gegr. 1857), Chlifton College (gegr. 1862) etc.

Das Hauptmoment in der Entwicklung des englischen Schulwesens war ein soziales. Die ärmeren Klassen wurden von den höheren Schulen ferngehalten und die Anstalten fast ausschließlich von den Kindern der wohlhabenden Eltern besucht. Auf Fachbildung wurde weniger gesehen als auf die Kenntnis der klassischen Sprachen. Die oft mangelnde Vorbildung der Lehrer, die veraltete Unterrichtsmethode, die sich hauptsächlich auf mechanisches Auswendiglernen erstreckte, die verschiedenartigsten Lehrpläne und die fehlende Staatsaufsicht, alles das war nicht geeignet, die Entfaltung des höheren Schulwesens günstig zu beeinflussen.

Um diesen an vielen Anstalten oft jämmerlichen Zuständen ein Ende zu machen, wurde 1862 eine Kommission für die neun „Public Schools" eingesetzt; eine zweite, die Schools Inquiry Commission, im Jahre 1865, welche zunächst den Zustand der alten Stiftungsschulen und dann überhaupt des öffentlichen und privaten höheren Unterrichtswesens in England prüfte, auch die Schuleinrichtungen anderer Länder gründlich studierte.

Es erfolgten nach jahrelanger Arbeit die viele Bände umfassenden Berichte, welche große Mängel in der Verwaltung und im Lehrplane aufdeckten. Im Jahre 1868 erschien auf Grund des Berichtes der Kommission von 1862 das Public Schools Act genannte Gesetz für die sieben großen höheren Schulen, die sogenannten Public Schools: Eton, Harrow, Rugby, Winchester, Westminster, Shrewsbury, Charterhouse; die beiden anderen St. Paul's und Merchant Taylors, hatten die Vorschläge der Kommission freiwillig eingeführt.

Endowed Schools Act (1869) setzte Neuerungen für die Stiftungsanstalten in England und Wales fest. Ergänzungsbestimmungen kamen einige Jahre später hinzu. Es wurden neue Verfügungen ausgearbeitet und damals schon erreicht, daß alle Organisationspläne der Unterrichtsabteilung des Staatsrats zur Genehmigung eingereicht werden mußten und daß in dem Lehrplane neben den klassischen Sprachen und der Mathematik auch neuere Sprachen und Naturwissenschaften hinzukamen.

Viel wurde auch für die Erziehung der weiblichen Jugend, besonders der bemittelten Klassen getan. Bereits 1848 wurde Queens College und 1849 Bedford College gegründet und Ende der Sechzigerjahre bildeten sich große Vereine, die für Vermehrung und Verbesserung der höheren Mädchenschulen eintraten. Auch für das Universitätsstudium sind der weiblichen Jugend die Wege geebnet; 1869 wurde Girton College gegründet, 1875 Newnham College für Mädchen eingerichtet; beide Hochschulen befinden sich in Cambridge. Bald folgten andere. Eine genaue statistische Übersicht über den Stand und die Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens liegt zur Zeit nicht vor.

Im Jahre 1889 erfolgte das Gesetz „The Technical Instruction Act" zur Hebung des technischen und Handfertigkeitsunterrichts in den Schulen.

Ein neues Gesetz „Local Taxation Act" (Ortssteuergesetz) suchte durch die Auflage einer Steuer den gewerblichen Unterricht zu fördern. Die hervorragendsten der äußerst zahlreichen technischen Schulen werden jährlich in dem sehr empfehlenswerten Werke „Whitakers Almanac" angeführt. In Wales besteht eine besondere Erziehungsbehörde „Central Walsh Board", die Schulen beaufsichtigt und prüft. Die Regierung gewährt ziemlich hohe Beihilfen den von den Inspektoren und Prüfern empfohlenen Schulen. z. B. i. J. 1903 95 Grafschaftsschulen.

Sekundäre oder höhere Schulen (Secondary Schools) umfassen alle höheren Schulen, welche verschiedene wissenschaftliche Gegenstände lehren. Nach

einem Berichte, den die Erziehungsabteilung 1898 dem Parlament vorlegte, gab es in England und Wales 6309 solcher Schulen mit 158502 Knaben und 133642 Mädchen. Der Staatszuschuß für höhere Erziehung im Schuljahre 1904/5 wurde im Betrage von 1134004 £ gewährt.

1902/3 standen unter der Aufsicht der Erziehungsabteilung 972 Sekundärschulen mit 94069 Zöglingen. Eine große Anzahl von Stifts- und Privatschulen ist noch ohne staatliche Aufsicht. Die fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrer an höheren Lehranstalten ist zumeist vortrefflich, doch läßt die pädagogische Vorbildung sowohl im Theoretischen als im Praktischen noch zu wünschen übrig. Die praktische Ausbildung nach den Universitätsstudien ist freiwillig, aber in stetiger Entwicklung; ein Diplom dafür wird dem Ergebnis der Prüfungen entsprechend ausgestellt.

Die Anstellung der Lehrer an höheren Schulen I. Grades (Schulen, die ihre Zöglinge für die höheren Berufsarten, Militär- und Zivildienst und die Universität vorbereiten) geschieht auf Grund der Universitätszeugnisse durch den Direktor oder den Schulausschuß.

In voller Blüte steht das Stellenvermittlungswesen. Besonders für Schulen II. Grades (Schulen, die auf das kaufmännische, wissenschaftliche, industrielle Leben vorbereiten) vermitteln Agenturen die Stellen an den verschiedenen Lehranstalten. Es entstehen dadurch oft unerquickliche Verhältnisse. Deshalb haben sich große Lehrerverbände gebildet, um bessere Zustände zu schaffen und auch um die bisher wenig geschätzte soziale Stellung der Lehrer auf eine höhere Stufe zu bringen. Hervorzuheben sind Head Masters Conference (gegr. 1869), der unter anderen die Leiter der größten Stiftungsschulen angehören, und The National Union of Teachers (gegr. 1871), der größte Verein, der hauptsächlich Elementarlehrer zu Mitgliedern zählt.

Üblich ist für den Lehrer mit Universitätsbildung eine besondere Tracht: ein langer Talar und als Kopfbedeckung ein viereckiges Barett. Der Lehrer in Großbritannien tritt zu seinem Schüler in ein herzlicheres Verhältnis, als dies meist in anderen Ländern der Fall ist, da er sich mit seinen Schülern nicht nur während der Schulstunden, sondern auch viel in der freien Zeit zu beschäftigen pflegt. Bei der Vorliebe für Turnen, Spiel und Sport kommt es ihm sehr zu statten, wenn er hierin besonders gewandt ist, und es gilt als beste Empfehlung, wenn er dies bei der Bewerbung um eine Stelle durch Zeugnisse nachweisen kann. Die Gehälter sind sehr verschieden. Zahlen können nur mit Vorsicht aufgenommen werden. Die Jahresgehälter schwanken bei Schulen II. Grades zwischen £ 75 bis 250, I. Grades zwischen £ 100 bis 700, in einzelnen Fällen bis über £ 1000. An nur wenigen Schulen I. Grades werden Pensionen gewährt, so daß für die Lehrer meistens Selbstversicherung nötig ist.

Universitäten: Birmingham, Cambridge, Durham, Liverpool, London, Manchester, Oxford, Wales (University of Wales: Univ. College of Wales in Aberystwyth. Univ. College of North Wales in Bangor. Univ. College of South Wales and Monmouthshire in Cardiff). In Schottland: Aberdeen, St. Andrews. (United College of St. Salvator and St. Leonhard and University College Dundee) Edinburgh, Glasgow. Irland: Univ. of Dublin (and Trinity College); R. Univ. of Ireland, Dublin, Catholic University of Ireland.

Technische Hochschulen: London, (City and Guilds of London Institute [mit Central Technical College in Kensington und Technical College in Finsbury]), Birmingham, Bristol. Schottland: Glasgow. Irland: Belfast. Es gibt ferner über 30 Colleges, Anstalten, die über das Ziel der Sekundärschulen hinausgehen und zwischen Sekundärschule und Universität stehen; eine große Anzahl fachlicher Hochschulen u. a.

Literatur: Sir James Shuttleworth, Four Periods of Public Education. London 1862. — Rigg G. H., Dr., National Education and Public Elementary Schools. London 1873. — Reports of the Board of Education, annuals, London, Parl. paper. — Schlottmann A., Das englische Universitätswesen in seiner neuesten Entwicklung. Jahrb. f. Ges. u. Verw. (Schmollers Jahrg. IX. Leipzig 1885. — Aschrott Paul Felix, Das Universitätsstudium und insbesondere die Ausbildung der Juristen in England. Hamburg 1886. — Zimmermann Athanasius, Englands öffentliche Schulen von der Reformation bis zur Gegenwart. Freiburg i. B. 1892. — Acland

Right Hon. Arth. H. D. and Hubert Llewelyn Smith, Studies in Secondary Education. London 1892. — Tille A., Britische und deutsche Universitäten. D. Rev. Jahrg. 1893 Breslau. — Schaible K. H., Die höhere Frauenbildung in Großbritannien von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Karlsruhe 1894. — Findlay J. J., The Training of Teachers. London (Sherratt & Hughes) 1903. — Hollmann H. (London), Der gegenwärtige Stand des Erziehungswesens in England, Zeitschr. f. d. ausl. Unterr. Jahrg. I. Leipzig 1895/6 S. 36 ff. — Dabis Th., Die Stellung der Frau an der englischen Universität. — Brandis H., Über das höhere Unterrichtswesen (Secondary Education) in England. Preuß. Jahrb. Bd. 84. Berlin 1896. — Wagner (Stadtschulrat Altona), Volksschule und Lehrerbildung in England. Päd. Bl. Bd. XXVI. Gotha 1897, S. 1. ff. — The Schoolmasters Year Book and Directory. London. — The Public schools Year Book, London. — Breul K., Die Organisation des höheren Unterrichts in Großbritannien. Baumeister. Handb. d. Erziehungsk. f. höh. Schulen, Bd. I. 2. München 1897. — Zolger Ivan, Das kommerzielle Bildungswesen in England. Wien 1903. — Reports of the Schools Inquiry Commission. London 1869. — The Public Schools Year Book, annual. London. — Owen, The Elementary Education Acts. London 1891. — Bigg H. H., New Review of National Education. London 1890. — The Education Act 1902, by M. Barlow & H. Macan. London 1903. — Craik H., English Citizen, The State and Education. London 1896. — Handbooks to the Great Public schools. London 1900. *Oskar Leuschner.*

Gruppenunterricht. Der Ausdruck wird in mehrfachem Sinne gebraucht: Fürs erste wird damit nach Ziller eine Verschmelzung mehrerer, verschiedenen Fachwissenschaften angehöriger Wissensgebiete zu einem nach schulwissenschaftlichen Gesichtspunkten angeordneten Unterrichtsganzen bezeichnet.

So wird z. B. von manchen neueren Methodikern eine Vereinigung der getrennten Fachwissenschaften Zoologie und Anthropologie mit Botanik, Chemie mit Mineralogie und Geologie, Physik mit Meteorologie, zum Teile selbst dieser Fächer wieder unter sich zu einer einzigen Schulnaturwissenschaft, der sich dann noch die Mathematik anschließen möchte, bewerkstelligt, während, von der Religion abgesehen, Linguistik mit der Geschichte wieder als eine zweite, nicht recht passend auch als Gesinnungsfächer bezeichnete Gruppe zusammengefaßt wird. Die Geographie kann je nach ihrem Inhalt mit der einen oder anderen Gruppe in Beziehung gebracht werden. Die Hervorhebung dieser Beziehungen, welche natürlich weitere Variationen zulassen, vgl. bei den einzelnen Fächern und unter dem Artikel Konzentration. Wie die Methodik der einzelnen Fächer zeigt, sind die Ansichten über die beste Art dieser Gruppierungen und ihren praktischen Wert noch sehr geteilt, vgl. bei Naturgeschichte Beyer und Scheller, gegenüber Quehl und Lüddeke, Twiehausen, Partheil und Probst, Kießling und Pfalz u. a., wie Schmeil: Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts, 4. Aufl. Stuttgart, E. Nägele 1900 zeigt.

In anderem Sinne wird Gruppenunterricht (auch als Abteilungsunterricht direkter und indirekter Art bezeichnet) überall Platz greifen müssen, wo die Klassenzahl kleiner ist als die Anzahl der Alters- oder Bildungsstufen. Da die Schulpflicht normal acht Jahre dauert, mehr als $^4/_5$ der deutschen und österreichischen Landschulen aber ein bis sechs Klassen zählt und selbst auch in sehr vielen Städten des deutschen Reiches noch minderklassige Volksschulen für die unteren Schichten der Bevölkerung bestehen, so tritt diese Unterrichtsform überwiegend auf, trotzdem sie eine Anomalie ist. In etwa der Hälfte der Schulen werden aus der Schülerschaft nach Alter und Wissen je eine Unter-, Mittel- und Obergruppe gebildet, erstere umfaßt dann zumeist die Schüler des ersten, die Mittelgruppe jene des zweiten bis vierten, die Obergruppe endlich die des fünften bis achten Schuljahres (vgl. Volksschule). Mitunter hilft man sich auch dadurch, daß der Unterricht für die Anfänger später am Vormittag beginnt oder auch nur vor- oder nachmittags erteilt wird (Halbtagsunterricht), in anderen Fällen werden die Kinder der ersten Schuljahre früher entlassen. Die auf diese Weise gewonnene Zeit wird dann für die Mittel- und Obergruppe verwendet.

Es gilt als Prinzip, die Anfänger für sich zu unterrichten; auf der Mittel- und Oberstufe müssen Schüler mehrerer Schuljahre zusammen unterrichtet werden. Da der Lehrer nur immer mit einer Gruppe

direkt arbeiten kann, müssen die anderen indirekt durch geeignete Aufgaben beschäftigt werden. In jeder Schule mit Gruppenunterricht dieser Form kann also die Grundforderung, daß alle Schüler in einer gegebenen Zeit mit derselben Sache sich beschäftigen sollen, welche schon Comenius (s. d.) aufstellte, nicht erfüllt werden. Weiters entgeht mit dem Stellen und Abfragen der Aufgaben dem direkten Unterricht Zeit, greift aber der Lehrer zum Auskunftsmittel, zur Kontrolle etwa Schüler heranzuziehen (vgl. Bell und Lancaster), so wird damit die Leichtfertigkeit in der Lösung der zur indirekten Beschäftigung gegebenen Aufgaben noch unterstützt, überhaupt wird die Zeit und Kraft des Lehrers sehr zersplittert; nur sehr gewissenhafte und nicht leicht ablenkbare Kinder werden dauernd diese Arbeiten noch sorgfältig ausführen, lebhaftere werden durch die Fragen des Lehrers an die direkt beschäftigte Gruppe, wie durch andere Vorkommnisse immer wieder abgelenkt, der Lehrer darf ja nicht ein Kapitel berühren, welches ein lebhafteres Interesse erweckt, ohne selbst die anderen Schüler zu zerstreuen, die Frische und der stete Rapport zwischen Lehrer und Schüler muß daher durch den Gruppenunterricht leiden.

Allerdings stehen diesen Nachteilen auch einzelne günstige Momente gegenüber. Als solche werden angeführt — und sie sind bei einem erfahrenen, unermüdlichen Lehrer nicht unbeträchtlich —: der Lehrer hat es hiebei nur immer mit einer kleineren Zahl von Schülern zu tun, wodurch ein familienartiger Zug in den Unterricht kommt, der Betrieb wird intensiver, dadurch wird manches vom Zeitausfall wieder hereingebracht. Der Lehrer lernt die Individualität des Schülers besser kennen, kann auf schwache und zurückgebliebene mehr Rücksicht nehmen, Lehrer und Schüler gewöhnen sich mehr aneinander, ja oft hat derselbe Lehrer den Schüler während der ganzen Zeit der Schulpflichtigkeit unter sich, während in mehrklassigen Schulen meist ein mehrfacher Lehrerwechsel stattfindet. Es ist endlich einem erfahrenen, hingebungsvollen Lehrer möglich, die Schülerschaft an größere Selbständigkeit zu gewöhnen. Die Schüler können dann wirklich, was sie kennen gelernt haben. Es ist aber keine Frage, daß der Gruppen- oder geteilte Unterricht doch nur ein Notbehelf ist und daß nur in seltenen Fällen die Anstrengung, welche gerade dieser Unterricht verlangt, dem Lehrer jene Freudigkeit und Spannkraft belassen wird, ohne welche insbesondere die besseren Köpfe nicht zum Gebrauche ihrer vollen Kräfte gebracht werden können; nur aus leidigen finanziellen Gründen, weil sonst viel größere Mittel zu Unterrichtszwecken erforderlich wären, als zu Gebote stehen, wird er in dichter bevölkerten Ländern aufrecht erhalten. In Gegenden, wo, wie in manchen Teilen Österreichs und in Gebirgen, die Bevölkerung geringer, die zerstreute Besiedelung zudem vorherrschend ist, wird er auch fernerhin kaum zu entbehren sein.

Endlich versteht man unter Gruppenunterricht auch den Vorgang, mehreren Schülern einer Klasse zugleich auf dem Wege des Vorzeigens die Anschauung eines Objektes zu vermitteln, welches wegen seiner geringen natürlichen Größe, oder weil es sich um kleinere Details handelt, nicht von allen zugleich gesehen werden kann, z. B. ein Insekt, ein Kristall, ein Bild, ein Instrument oder Modell u. dgl. Hiebei treten entweder die Schüler in Gruppen heraus oder der Lehrer schreitet von Bank zu Bank. Da es sehr schwer ist, hiebei die Mitbeschäftigung der ganzen Klasse und das Interesse der Schüler etwa durch passende Fragen aufrecht zu erhalten, ist dieser Vorgang nur vorübergehend und als Notbehelf zu behandeln. Besser ist es deshalb in solchen Fällen, wenn irgend möglich entweder das Objekt in Vergrößerung vorzuführen (Skioptikon !) oder, wenn mehrere Exemplare unschwer beschafft werden können, diese in der benötigten Anzahl auszuteilen, (vgl. Lehrplan und Instruktionen an den Realschulen in Österreich 1899 und ibd. an österreichischen Gymnasien, Art. Naturgeschichte 1900 S. 215.

Literatur: Bez. der Literatur vgl. den Artikel „Einklassige Schule“ in Reins Enzyklopädie, 2. Aufl., II. Band, S. 356, namentlich Kehrs Praxis der Volksschule, aus neuester Zeit insbesondere F. Hollkamm, Der erziehende Unterricht in der einklassigen Volksschule. Langensalza, Beyer und Mann 1904, über Österreichs Verhältnisse orientieren u. a. die Werke: Zens W. Lehrbuch, und Niedergesäß R., Handbuch der speziellen Methodik in Einzeldarstellungen. In neuester Zeit beschäftigt sich

insbesondere Bz.-Sch.-Insp. Rud. E. Peerz in Görz mit diesem lange in der Literatur vernachlässigten Gebiete. Seine Schrift „Der Abteilungsunterricht in der Volksschule, Wien, Pichlers Witwe 1897, wie die neuestens als Beilage zu der von ihm geleiteten „Laibacher Schulzeitung" erscheinenden Monatshefte „Blätter zur Förderung des Abteilungsunterrichts" verdienen volle Beachtung.

Linz. *H. Commenda.*

GutsMuths, Joh. Christ. Friedr., geb. 9. August 1759 in Quedlinburg, besuchte das Gymnasium seiner Vaterstadt, studierte in Halle Theologie, arbeitete aber auch in Mathematik, Physik, Geschichte und neueren Sprachen und widmete sich dann der praktischen Pädagogik. Zunächst wurde er Hauslehrer bei dem Leibarzt der Fürstäbtissin des Quedlinburger Klosters, Dr. Ritter, und siedelte nach dessen Tode mit den beiden hinterlassenen Söhnen in Salzmanns (s. d.) Schnepfenthaler Philanthropin über (1785), wo er in dem nachmaligen Geographen Karl Ritter den Grund zu dessen Ausbildung und späteren Berühmtheit legte. In Schnepfenthal übte GutsMuths, der seit 1797 in dem nahen Dorfe Ibenhain wohnte, seine höchst ersprießliche Lehrtätigkeit bis kurz vor seinem Tode am 21. Mai 1839 aus. Durch und durch ein praktischer Erzieher, entfaltete GutsMuths daneben auch noch eine umfangreiche schriftstellerisch-pädagogische Wirksamkeit, insbesondere auf geographischem und vor allem auf turnerischem Gebiet.

Für die Turnkunst und das Schulturnen ist GutsMuths ein Bahnbrecher geworden. Schon ein Jahr nach seiner Anstellung in Schnepfenthal übertrug ihm Salzmann neben seinen Hauptfächern, Geographie und Technologie, den Unterricht in den Leibesübungen, den er selbst nach Dessauer Muster einige Zeit erteilte und nachher K. André und L. Lenz überließ. Jetzt war der rechte Mann gefunden, um den gymnastischen Unterricht aus den Windeln zu heben.

GutsMuths fand für den Betrieb körperlicher Übungen außer einer dürftigen Überlieferung einen nahe gelegenen, halb freien, halb von Buchen beschatteten Platz am Rande eines Eichenwäldchens vor. Dahin führte ihn Salzmann mit den Worten: „Hier ist unsere Gymnastik." Auf welcher Grundlage GutsMuths den neuen Unterrichtsgegenstand aufbaute und wie er aus vorhandenen Anfängen mit Anknüpfung an das Altertum durch Übung und eigenes Nachdenken zu einem geregelten Übungsstoffe kam, ergibt sich aus der von ihm selbst später gemachten Mitteilung: „Von dieser Zeit an untersuchte er auf praktischem Wege und immer mit gewissenhafter Vorsicht die mancherlei Übungen. Sechs kleine Anfänge solcher Übungen



Johann Christoph Friedrich GutsMuths.

hatte Salzmann von Dessau mitgebracht und diese, als Laufen, Werfen, Springen, Waghalten, wurden unter den Kindern ein wenig geübt, ohne auf irgendeine Weise in gründliche Ansicht der Sache einzugehen. Nur der wahre Satz galt im allgemeinen: Der jugendliche Körper muß sich üben, damit er gesund und stark werde;" und an anderer Stelle: „Was ich aus dem alten Schutte, aus den geschichtlichen Resten des früheren und späteren Altertums herausgrub, was das Nachsinnen und bisweilen der Zufall an die Hand gaben, wurde hier nach und nach zu Tage gefördert zum heiteren Versuche. So mehrten sich die Hauptübungen, spalteten sich bald so, bald so in neue Gestaltungen und Aufgaben und traten unter die oft nicht leicht auszumittelnden Regeln." Es sind nur wenig Nachrichten über den Betrieb der Schnepfenthaler

Übungen vorhanden. Jedoch reichen sie aus, um zu zeigen, daß GutsMuths die vorgefundenen Anfänge weiter ausgebaut und den Übungsstoff systematisch und methodisch geordnet hat. Der Übungsstoff bestand aus Wettlaufen, Voltigieren, Springen über einen Graben, Springen über eine Gerte (die nach um wieviel sich dieselbe in jeder Woche vermehrt hatte. Die sorgfältige Leitung der Übungen und die von Anfang an gehegte Absicht, eine „genauere Untersuchung des Gegenstands" vorzunehmen, setzte GutsMuths alsbald in den Stand, sein literarisches Hauptwerk, die „Gymnastik für die Jugend" herauszugeben. Es er-

Könnte die Menschheit unter ihren tausend Millionen Köpfen in einem Zeitraume von dreyßig Jahren immer nur hundert rechte Menschen zu Regenten aufstellen, so wie die Bienen in jedem Sommer viele tausend rechte Königinnen hervorbringen: sie hätte gewonnen, und mein Glaube an die Menschheit würde sich stärken.

Ibenhayn d 17ten d Sept. 1819.

Joh. Chr. Fr. GutsMuths.

Nach dem Original im Besitze des Deutschen Schulmuseums in Berlin.

Belieben erhöht werden konnte), forcierten Märschen, Werfen nach dem Ziele, Übung des Augenmaßes durch Abschätzung von Entfernungen im Freien, Gewichtheben, Schlittschuhlaufen, Schwimmen (dessen Leitung GutsMuths 1797 auch übernahm), Ringen, Tanzen, militärischen Übungen, Spielen und Schanzarbeiten. Über alle vorgenommenen Übungen führte er eine Liste, die ihn in den Stand setzte, nicht allein die Leistungsfähigkeit seiner Zöglinge genau zu beurteilen, sondern auch zu ermessen, schien 1793 und ist unser erstes deutsches Turnbuch, über welches man „in manchen Stücken auch heute noch nicht hinausgekommen ist" und dessen erste Auflage (erneuert 1893 durch Gustav Lukas in Wien, Pichlers Verlag) man jetzt noch gern und mit Nutzen liest, „weil man die Vorteile einer maßvollen Beachtung des jugendlichen Bewegungsbedürfnisses nirgends mit mehr Anmut erörtert findet" (J. C. Lion). Als einzigen und wahren Hauptzweck der Gymnastik setzt Guts-

Muths die Harmonie zwischen Geist und Leib; ihr Wesen faßt er in die Worte: Gymnastik ist Arbeit im Gewande jugendlicher Freude. Vorzüglich sind die methodischen Winke, die GutsMuths für die Einübung gibt. Ein zweites, ebenso reifes und vortreffliches Werk von GutsMuths erschien 1796. Sein Titel war: „Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend." Dieses Buch, „in seiner Art nicht weniger klassisch zu nennen, als die Gymnastik" (C. Euler), ist bis zu heutiger Stunde der Urquell unserer reichhaltigen Spielliteratur geblieben. Es wurde in achter Auflage von J. C. Lion im Jahre 1893 herausgegeben (Verlag von Rud. Lion in Hof). — Höchst wertvoll ist ferner das für die neuere Schwimmkunst und alle nachher erschienenen Schwimmbücher grundlegend gewordene „Kleine Lehrbuch der Schwimmkunst" von GutsMuths (1798). Im Jahre 1817 gab GutsMuths das „Turnbuch für die Söhne des Vaterlands" heraus, eine treffliche Methodik der Turnübungen. Die „Gymnastik" erschien 1804 in zweiter Auflage und berücksichtigte auch das Turnen der Mädchen, ohne indes in dieser Hinsicht grundlegend zu werden.

GutsMuths hat den ersten und festesten Grund für die deutsche pädagogische Gymnastik gelegt. Spieß nennt ihn deshalb unter Hinweis auf Jahn, unseren „Turnvater", den „Groß- und Erzvater der Turnkunst in Deutschland". Wie kein anderer vor ihm hat er es verstanden, das Gebiet der Leibesübungen für den Unterricht zurechtzumachen und zu ordnen. Wären nicht Ereignisse eingetreten, die der stillen pädagogischen Entwicklung in unserem deutschen Vaterland hindernd in den Weg traten, so hätte vielleicht schon damals das Schulturnen durch GutsMuths und seine zahlreichen Anhänger seine Begründung gefunden. Die politische Entwicklung aber brachte es mit sich, daß GutsMuths' pädagogische Tätigkeit hinter der mächtigen Persönlichkeit Jahns und dessen volkstümlichen Bestrebungen zurücktrat. Immerhin hat auch GutsMuths einen gewaltigen Einfluß auf seine Zeit und die Nachwelt ausgeübt. Die „Gymnastik" wurde in mehrere fremde Sprachen übersetzt, das Turnen der Jugend in vielen deutschen Städten, ferner in Schweden und Dänemark eingeführt, in Preußen vom Freiherrn von Stein und anderen Staatsmännern günstig beurteilt. Vielfach setzte sich GutsMuths' Auffassung siegreich durch: die Leibesübungen sollen die innige Harmonie



GutsMuths mit dem Knaben Karl Ritter. Denkmal in Quedlinburg. Von Prof. Anders in Charlottenburg.

zwischen Geist und Leib begründen, indem sie die Gewandtheit, Kraft, Abhärtung und Formenschönheit des Körpers befördern, die Sinne, den Willen und die Tatkraft üben; sie haben eine streng methodische Einübung zur Grundlage, erfordern passende Übungsräume (in erster Linie freie Plätze, daneben aber auch bedeckte Turnräume); ihr ideales Ziel ist eine „zur Nationalsitte gewordene gymnastische Erziehung der Jugend".

Mehr und mehr kommt man in neuerer Zeit auf GutsMuths und seine Grundsätze zurück, indem die Erkenntnis sich Bahn bricht, daß im allgemeinen die Einrichtungen für den Turnunterricht zur Zeit nicht genügen, um die von GutsMuths gesteckten Ziele zu erreichen. In Quedlinburg wurde GutsMuths 1904 auf Veranlassung der Turnlehrerschaft ein öffentliches Denkmal (mod. von Prof. Rich. Anders in Berlin) errichtet.

Literatur: Waßmannsdorff K., Dr., J. Chr. Fr. GutsMuths. Erweiterter Sonderabdruck der Festschrift zur Feier des 100jährigen Bestehens von Schnepfenthal. Heidelberg 1884. — Derselbe, Das geschichtlich Richtige über d. Verhältn. Jahns zu GutsMuths. Dresden 1871. — Euler C. Dr., Geschichte des Turnunterrichts. Gotha 1891, Thienemann. — Hirth Georg, Das gesamte Turnwesen. Leipzig 1865 (2. Aufl. von Dr. Gasch, Hof 1893). — Monatsschrift f. d. Turnwesen, Jahrg. 3 bis 7. Berlin 1884 bis 1890. — Niggeler, Biograph. hervorragender Förderer des Turnwesens. Bern 1879. — Schmids Enzyklopädie, Bd. 3. — Richter O. in Eulers Enzyklopäd. Handbuch des gesamten Turnwesens, I. Bd. Wien 1894. — Netsch A. Dr., GutsMuths pädagogisches Verdienst. Hof 1901. — Schröer, Methodik des Turnunterrichts. Leipzig 1904.

Berlin. *H. Schröer.*

Gymnasialpädagogik, s. d. Art. Praktische Pädagogik.

Gymnasialseminar, s. d. Art. Pädagogische Seminare.

Gymnasium.*) Es soll das Gymnasium Österreichs in räumlicher, das Gymnasium der Gegenwart in zeitlicher Hinsicht den Mittel- und Ausgangspunkt der folgenden Darstellung bilden, die wir so gliedern: I. Das Gymnasium, wie es ist, II. wie es war und wurde, III. wie es sein soll und sein wird.

I.

Gegenwärtig (1906) steht in Kraft der „Erlaß des Ministers für Kultus und Unterricht vom 23. Februar 1900, Z. 5146, mit welchem eine neue Auflage des Lehrplanes und der Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich veröffentlicht wird." Der Lehrplan (der nur den Religionsunterricht anderweitigen Vorschriften überläßt) spricht die Lehrziele so aus:

Lateinische Sprache. Untergymnasien (U. G.): Grammatische Kenntnis der lateinischen Sprache. Fertigkeit und Übung im Übersetzen eines leichten lateinischen Schriftstellers. — Obergymnasium (O. G.): Kenntnis der römischen Literatur in ihren bedeutendsten Erscheinungen und

*) Angesichts der unabsehbaren Literatur des Gegenstands ist eine auch nur relative Vollständigkeit in der Nennung des Besten oder des (z. B. für die Art der Bekämpfung des gegenwärtigen Gymnasiums) Charakteristischen von vornherein ausgeschlossen. Dafür ist bei einigen der auserwählten Schriften durch „Lit." angedeutet, daß sich in ihnen reichliche Literaturangaben finden. Bei Schriften, die wir mehrmals zu zitieren haben werden, sind die Abkürzungen, z. B. (O. E.), beigefügt. — Entwurf der Organisation der österreichischen Gymnasien und Realschulen 1849 (später wiederholt unverändert abgedruckt) O. E. Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich 1900. (Lit.) — Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 1891 und Halle a. S. 1902. — Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen, herausgegeben von Lexis 1902. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. II. Aufl. 1896 (P.-Lit.). — Ziegler, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. II. Aufl. 1904. — Matthias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten, II. Aufl. 1903 (Lit.). — Ficker A. Die Volks- und Mittelschulen Österreich-Ungarns. Geschichte, Organisation und Statistik. S. A. aus der 2. Aufl. von Schmids Enzyklopädie. Österreich mit Benutzung des Artikels von Dr. A. Ficker von Dr. Erich Wolf. Wien 1882. — Frankfurter, Graf Leo Thun-Hohenstein, Franz Exner und Hermann Bonitz. Beiträge zur Geschichte der österreichischen Unterrichtsreform. Wien, Alfred Hölder, 1893. — Die Organisation des höheren Unterrichtswesens in Österreich 1895 (Baumeisters Handbuch I, 2).

in ihr des römischen Staatslebens. Erwerbung des Sinnes für stilistische Form der lateinischen Sprache und dadurch mittelbar für Schönheit der Rede überhaupt.

Griechische Sprache. U. G.: Grammatische Kenntnis der Formenlehre des attischen Dialekts nebst den notwendigsten und wesentlichsten Punkten der Syntax. — O. G.: Gründliche Lektüre des Bedeutendsten aus der griechischen Literatur, soweit es die dem Gegenstand zugemessene beschränkte Zeit zuläßt.

Deutsche Sprache als Unterrichtssprache. U. G.: Richtiges Lesen und Sprechen, gründliche Kenntnis der Formenlehre und Syntax; Sicherheit im schriftlichen Gebrauche der Sprache, Anfänge zur Bildung des Geschmackes durch Auswendiglernen von poetischen und prosaischen Stücken musterhafter Form, welche den Schülern erklärt sind. O. G.: Gewandtheit und stilistische Korrektheit im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Sprache zum Ausdruck des allmählich sich erweiternden eigenen Gedankenkreises; historische Kenntnis des Bedeutendsten aus der deutschen Literatur, daraus sich entwickelnde Charakteristik der Hauptgattungen der prosaischen und poetischen Kunstformen. — Der Unterricht in der deutschen Sprache bezweckt demnach keineswegs bloß eine sprachliche Ausbildung, sondern er soll auch eine reiche Fülle geist- und charakterbildenden Stoffes in klassischer oder mindestens tadelloser Form darbieten und zugleich auf den Unterricht in den anderen Lehrgegenständen belebend wirken, ihn verknüpfen und teilweise ergänzen.

Geographie und Geschichte. U. G.: Geographie: Die grundlegenden Anschauungen und Kenntnisse von der Gestalt und Größe der Erde und von den scheinbaren Bewegungen der Sonne zur Erklärung des Wechsels der Beleuchtung und Erwärmung. Übersichtliche Kenntnis der Erdoberfläche nach ihrer natürlichen Beschaffenheit, nach Bevölkerung und Staaten mit besonderer Berücksichtigung der österreichisch-ungarischen Monarchie. — Geschichte: Sagen, die hervorragendsten geschichtlichen Personen und Begebenheiten, genauere Kenntnis der Hauptmomente der Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie. Einprägung eines Grundstockes unentbehrlicher Jahreszahlen. Der Lehrstoff ist möglichst in Form von Erzählungen zu vermitteln. — O. G.: Kenntnis der Hauptbegebenheiten der Völkergeschichte in ihrem pragmatischen Zusammenhang und in ihrer Abhängigkeit von den natürlichen Verhältnissen, verbunden mit einer systematischen Darstellung der hervorragendsten Momente aus der Kulturgeschichte, insbesondere der geschichtlichen Entwicklung der Griechen und Römer und der österreichisch-ungarischen Monarchie.

Mathematik. U. G.: Sicherheit im Zahlenrechnen, Durchführung derselben in praktischen Anwendungen. Kenntnis der geometrischen Gebilde, ihrer wichtigeren Eigenschaften und Beziehungen, hauptsächlich auf methodisch geleitete Anschauung gestützt. O. G.: Gründliche Kenntnis und Durchübung der elementaren Mathematik.

Naturgeschichte. U. G.: Bekanntschaft mit den wichtigsten Formen der organischen und unorganischen Welt, auf unmittelbare Beobachtung der Objekte gegründet; einige Geübtheit in der Erfassung übereinstimmender und unterscheidender Merkmale der Tier- und Pflanzenarten. O. G.: Systematische Übersicht der Tier- und Pflanzengruppen auf Grund der Kenntnis der notwendigsten Tatsachen aus ihrer Morphologie, Anatomie und Physiologie; Kenntnis der Formen und Eigenschaften der wichtigsten Mineralien mit gelegentlichen Belehrungen über den Bau und die Entwicklung des Erdkörpers.

Physik. U. G.: Kenntnis der auffälligsten Naturerscheinungen auf Grund der Beobachtung und des Versuches. Anwendung dieser Kenntnisse zur Erklärung ähnlicher Erscheinungen und ihrer nächstliegenden praktischen Verwertung. O. G.: Verständnis der wichtigsten Naturerscheinungen und Naturgesetze, sowie Kenntnis der mathematischen Formulierung der Hauptgesetze.

Philosophische Propädeutik: Ergänzung der Erfahrungskenntnisse von der Außenwelt durch erfahrungsmäßige Auffassung des Seelenlebens; zusammenhängende Kenntnis der allgemeinsten Gedankenformen als Abschluß des bisherigen und als Vorbereitung des bevorstehenden strengeren wissenschaftlichen Unterrichts.

Stundenübersicht.*)

Lehrgegenstände	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Summe
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2 (3)	16 (17)
Lateinische Sprache.	8	8	6	6	6	6	5	5	50
Griechische Sprache.	—	—	5	4	5	5	4	5	28
Deutsche Sprache als Unterrichtssprache.	4	4	3	3	3	3	3	3	26
Geographie u. Gesch.	3	4	3 (4)	4	3	4	3	3	27 (28)
Mathematik	3	3	3	3	4	3	3	2	24
Naturgeschichte . .	2	2	2 2. Sem.	—	2 (3)	2	—	—	9 (10)
Physik.	—	—	2 1. Sem.	3	—	—	3	3	10
Philosoph. Propädeutik	—	—	—	—	—	—	2	2	4
Summe	22	23	24 (25)	25	25 (26)	25	25	25 (26)	194 (197)

Zu diesen Stunden treten ferner als nicht an allen Gymnasien obligat je vier Stunden Freihandzeichnen in I.—IV., je eine Stunde Schönschreiben in I., eventuell II., und je zwei Stunden Turnen in I.—VIII. — Als relativobligate oder freie Gegenstände werden gelehrt: die Landessprachen (vereinzelt auch obligat), die französische und englische Sprache, Freihandzeichnen in den oberen Klassen, Gesang, Stenographie.

*) Es war hier noch eine Übersichtstafel des Plus und Minus an Schulstunden der einzelnen Fächer in den verschiedenen Ländern Europas beabsichtigt, zu welcher mir die Herren Dr. Frankfurter (Wien) und Prof. Dr. Ewald Horn, Vorsteher der kgl. Auskunftsstelle für höheres Unterrichtswesen in Berlin, wertvolle Materialien beigetragen hatten. Es kann aber von dieser Tabelle nunmehr abgesehen werden, denn während des Druckes erschien das grundlegende Werk: Horn, „Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Eine Zusammenstellung der Lehrpläne“ (Berlin 1906, 201 Seiten).

II.

Die „Gegenwart“ des österreichischen Gymnasiums im weiteren und eigentlicheren Sinne erstreckt sich auf nunmehr 56 Jahre zurück, indem der „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich“ im Jahre 1854 die kaiserliche Sanktion erhalten hat und auch durch die Lehrpläne und Instruktionen von 1884 und 1900 in seinen Grundbestimmungen keineswegs außer Kraft gesetzt, sondern nur der jeweiligen Gegenwart im einzelnen genauer angepaßt worden ist. — Nach § 1 des O. E. „ist der Zweck der Gymnasien: 1. eine höhere allgemeine Bildung unter wesentlicher Benützung der alten klassischen Sprachen und ihrer Literatur zu gewähren, und 2. hiedurch zugleich für das Universitätsstudium vorzubereiten.“

Für die geschichtliche Stellung des O. E. sind besonders charakteristisch folgende Thesen (in den „Vorbemerkungen“): „Als den Gegenstand, in welchem an Gymnasien gleichsam der Schwerpunkt des ganzen Unterrichts zu ruhen habe, hat man bekanntlich die klassischen Sprachen angesehen; die Durchführung jenes Gedankens wurde aber allerwärts immer schwieriger, je mehr Raum und selbständige Geltung die sogenannten Realien forderten und sich zu erobern verstanden, und sie ist gegenwärtig unmöglich. Mathematik und Naturwissenschaften lassen sich nicht ignorieren; sie gestatten auch nicht, daß man die

Kraft ihres Lebens zum leeren Schatten irgend einer anderen von ihnen wesentlich verschiedenen Disziplin mache. Der vorliegende Lehrplan verschmäht in dieser Beziehung jeden falschen Schein, sein Schwerpunkt liegt nicht in der klassischen Literatur, noch in dieser zusammen mit der vaterländischen, obwohl beiden Gegenständen ungefähr die Hälfte der gesamten Unterrichtszeit zugeteilt ist, sondern in der wechselseitigen Beziehung aller Unterrichtsgegenstände aufeinander. Dieser nach allen Seiten nachzugehen und dabei die humanistischen Elemente, welche auch in den Naturwissenschaften in reicher Fülle vorhanden sind, überall mit Sorgfalt zu benützen, scheint gegenwärtig die Aufgabe zu sein. Wenn sich hiedurch die Schwierigkeiten gesteigert haben, so gibt es keine andere Beruhigung, als welche in dem Gedanken liegt, daß sie nicht willkürlich erzeugt, sondern durch wohlbegründete Bedürfnisse der Zeit aufgenötigt, und daß sie nicht unüberwindlich sind."

Was es geschichtlich bedeutet, daß hier zum erstenmal rückhaltlos und nachdrücklich ausgesprochen wurde, es habe „der Schwerpunkt des ganzen Unterrichts nicht in den klassischen Sprachen" zu ruhen, sondern „in der wechselseitigen Beziehung aller Unterrichtsgegenstände aufeinander," das hat die Entwicklung der seit jenem Ausspruch verflossenen 56 Jahre gezeigt; denn dem österreichischen Gymnasium ist seither ein ruhiger Bestand und eine sozusagen nur die Glieder zweiter Ordnung berührende Entwicklung beschieden gewesen, wogegen das preußische Gymnasium gerade in jener Zeit der Reform des österreichischen in seinen neuhumanistischen Grundlagen schwer bedroht war und noch in unseren Tagen Entwicklungen durchmacht, die von den Beurteilern im eigenen Lande als keineswegs abschließende, vielmehr nur als Strecken im Zickzackkurs angesehen werden. (Man vergleiche z. B. in Zieglers Gesch. d. Päd. S. 348 bis 350 die Ausnahmsstellung, die im „Kampf um die Schulreform" unser Vaterland einnimmt: „Nur in Österreich kam es unter dem Einflusse der politischen Revolution zu einer solchen Reform" u. s. w.). Es ist eine oft diskutierte Frage, ob und inwieweit diese Reform von 1849 nur eine Nachbildung der in Preußen schon von 1808 ab vollzogenen sei; eine Vergleichung im einzelnen gibt u. a. Frankfurter (Die Wage 1898, Nr. 17, S. 43): Neu waren in Österreich namentlich die acht Klassen (gegen neun in Preußen), die Gliederung in je vier Klassen in Unter- und Obergymnasium, der selbständige Unterricht in philosophischer Propädeutik, die Betonung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer bei viel geringerer Gesamtstundenzahl. Oder von Einzelheiten: dem noch in den Siebzigerjahren für das Deutsche Reich revolutionär klingenden Rufe „Kegelschnitte, kein griechisches Skriptum mehr!"*) war in Österreich schon 1849 entsprochen, indem seit damals die „Kegelschnitte" in der analytischen Geometrie zur Behandlung kamen und nicht nur das „griechische Skriptum", sondern auch der freie lateinische Aufsatz (gegen den noch 1890 Kaiser Wilhelm II. selbst zu Felde zog, Verhandl. über Fragen des höh. Unterr. S. 72) kein Gegenstand der Maturitätsprüfung mehr war. Hiebei ist wichtig, daß gerade diese schon damals errungenen Dinge auch in der Richtung der für die Zukunft verheißungsvollen Entwicklung lagen, indem eben diese Zuwüchse und Weglassungen in den Deutschen Staaten einige Jahrzehnte später ebenfalls verwirklicht wurden. Das Gleiche gilt von einer Unterstufe des physikalischen Unterrichts, die aber auch heute in Preußen an minder passender Stelle (nämlich unmittelbar vor der Oberstufe) angesetzt ist als in Österreich, wo die Physik bei den vierzehnjährigen Knaben ganz anderen Interessen entgegenkommt als dann in der wissenschaftlichen Behandlung der zwei obersten Jahrgänge. —

Diesen frühen Errungenschaften des O. E. gegenüber aber ist freilich rückhaltslos zuzugestehen, daß erst 1849 in Österreich jener Neuhumanismus eingezogen ist, der in Preußen schon am Anfang des 19. Jahrhunderts (1808 bis 1818 Wilh. v. Humboldt, Süvern, F. A. Wolf, Schleiermacher; 1818 bis 1840 Joh. Schulze [P. II. 276 bis 353]) den Gymnasien ihr Gepräge gegeben hatte.

Verfolgen wir unter diesem Gesichtspunkt die Geschichte des gelehrten Unter-

---

*) Dubois-Reymond, Kulturgeschichte und Naturwissenschaften. Leipzig 1878.

richts noch weiter nach rückwärts*), so erkennen wir in der Reform von 1849 das Ende einer Periode des österreichischen Schulwesens, die ein volles Jahrhundert, bis zu den Reformen unter Maria Theresia (durch van Swieten, P. II. 108**) im Jahre 1752, zurückreicht. Über die während dieses Zeitraumes (1752 bis 1849) allmählich immer drückender gewordenen Rückständigkeiten sagt Wilhelm v. Hartel***):

„Das alte Gymnasium hatte sich, wie es der Staat von dem schulbeherrschenden Jesuitenorden übernahm, aus dem vorigen Jahrhundert in seinen Grundlagen unverändert erhalten; nur hie und da war ein Zu- und Umbau versucht worden, aber immer nur, um ihn bald wieder abzutragen. Seine Einrichtung war im wesentlichen folgende: Es gliederte sich in eine untere Abteilung, die studia inferiora mit den drei classes grammaticae: Rudiment, Grammatik, Syntax, und den beiden classes humanitatis: Poetik und Rhetorik, und in eine obere Abteilung, die studia superiora mit zwei oder drei philosophischen Kursen: Logik, Physik, Metaphysik. Dasselbe trieb Latein, ja viel Latein, ohne aber durch zweckmäßige unverkürzte Lektüre in den Geist auch nur eines Autors oder einer Periode der Literatur einzuführen. Es brachte das Griechische kaum über die Elemente der Grammatik hinaus, höchstens um für die Mühen des Anfangs durch das Lesen einer akzentlosen Chrestomathie zu entschädigen. Es wehrte der deutschen Sprache und Literatur den Eingang, da Deutschland durch seine Literatur sich verjüngte und die bewundernden Blicke aller Nationen auf sich zog. Es behandelte Geschichte und Geographie ebenso oberflächlich wie Naturlehre und Teile der Mathematik, ja Naturwissenschaft seit 1819 gar nicht mehr, obwohl die Fortschritte der Naturwissenschaften den geistigen Horizont von Tag zu Tag erweiterten und das äußere Leben von Grund aus wandelten. — Die philosophischen Kurse, ein Zwitterding zwischen Gymnasium und Universität, konnten weder der verkümmerten allgemeinen Bildung aufhelfen, noch auf die Fachstudien gründlich vorbereiten. Die Methode des Unterrichts bewegte sich auch hier im Memorieren und Abfragen behördlich geaichter Lehrbücher und war schon durch den Lehrplan behindert, die Beziehungen und den Bildungsgehalt der Unterrichtsgegenstände zu erfassen und zu verwerten. Mancher in einem Fache tüchtige Lehrer verstand es wohl, in diesem Anregungen zu geben und seine Schüler zu fördern, aber in der Regel auf Kosten aller anderen Fächer, die er zu lehren genötigt war, obwohl er davon oft nicht mehr als seine Schüler verstand. Die Heranbildung eines wissenschaftlich und pädagogisch genügend gerüsteten Lehrstandes war nicht ein Gegenstand staatlicher Fürsorge, ja es war damit jetzt weit schlimmer bestellt als bei den Jesuiten."

*) Wir dürfen uns in der obigen Darstellung einiger Punkte aus der Geschichte der Pädagogik das ungewohnte Zurückgehen von der Gegenwart in die Vergangenheit schon abwechslungshalber erlauben, da wir ja genug chronologische Darstellungen der Geschichte der Pädagogik besitzen. Ein nach dem Prinzip: „Paedagogiam paedagogice!" (vgl. Zeitschr. Österr. Mittelschule, Jhg. XVIII, 1904, S. 447, meine Anzeige von Matthias' Prakt. Pädagogik) etwa in dem Kolleg über Gymnasialpädagogik zuerst auf regressivem Wege (nach analytischer Methode) in das Verständnis jener Hauptentwicklungspunkte eingeführter Lehramtskandidat kann ja später, in den ersten Jahren seiner praktischen Schultätigkeit, von jenen gedruckten Darstellungen sich den progressiven Weg (nach synthetischer Methode) selber führen lassen. — Über geschichtliche Darstellungen in der Richtung von der Gegenwart gegen die Vergangenheit hin (regressiv, nach analytischer Methode) vergleiche auch unten S. 638.

**) Während der Drucklegung des vorliegenden Artikels ist erschienen: „Das österreichische Gymnasium im Zeitalter Maria Theresias" vom Prof. Dr. Carl Wotke, I. Bd. Die Akten nebst Erläuterungen. Es sind u. a. sämtliche Verordnungen von Gratian Marx, dem „eigentlichen Reformator der Gymnasien unter Maria Theresia", abgedruckt. Der II. Bd. wird der franziscеischen Zeit gewidmet, in der die Hauptrolle der Piarist Franz Innozenz Lang spielt.

***) Festrede zur Enthüllung des Thun-Exner-Bonitz-Denkmals, gehalten in der ersten Hauptsitzung der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner am 24. Mai 1893, den Festgästen überreicht vom Rektor und Senate der Universität Wien 1893, S. 5.

Gerade an den Anfang des hier geschilderten Jahrhunderts, nämlich um 1750, fallen in Norddeutschland die Anfänge jenes höchsten Aufschwunges deutschen Geisteslebens, den ebenso die Schulgeschichte wie auch die Literatur- und die allgemeine Kulturgeschichte bezeichnen als Zeitalter des Neuhumanismus und im besonderen als die zweite Blüteperiode der deutschen Literatur. Der in Winckelmann, Lessing, Goethe, Schiller sich verkörpernden Kraft künstlerischen Schauens und Schaffens hatten die Schulmänner Gesner, Ernesti, Heyne vorgearbeitet und es haben Herder, Friedrich August Wolf und Wilhelm von Humboldt die Früchte jener Blüteperiode dem deutschen Schulwesen zugeführt. — Lenken wir nun von Frucht und Blüte unseren Blick den Stamm entlang hinab zu den Wurzeln jener Entwicklung, so finden wir ein tiefes Eindringen in den Geist hellenischer Kunst und Literatur so sehr charakteristisch für die tiefgehende Umgestaltung der deutschen Geisteswelt, daß es naheliegt, den Klassizismus der Griechen geradezu für den Mutterboden des Klassizismus der Deutschen zu halten. So sagt Ziegler (Gesch. d. Päd. S. 264): „Das Dogma vom klassischen Altertum, wie man es spöttisch genannt hat, war inzwischen in der Tat zum Credo unserer größten und besten Männer geworden, und *aus* diesem neuen Verständnis für die Alten war eine deutsche Literatur hervorgegangen, unser ganzes deutsches Geistesleben erfüllte sich mit dem Geiste, den die Sonne Homers hatte reifen lassen." Hier dürfte nur die volle Schärfe des Wörtchens „*aus*" durch folgende andere Auffassung des Verhältnisses von Hellenen und Deutschen zu ersetzen sein: Bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts hatten nur eben die grauenvollen Wunden, die die Kriege des 17. Jahrhunderts dem deutschen Volkskörper geschlagen hatten, so weit vernarben und heilen können, daß der deutsche Geist selbst erst jetzt wieder seine originale Schaffungskraft erstarken fühlte. Seine von nirgends außenher erborgte Kraft hatte sich in der Musik J. S. Bachs geoffenbart, ehe noch in der Literatur die Unterwürfigkeit unter die französische Mode, die Ärmlichkeiten des Gottschedschen Rationalismus überwunden waren. Wohl haben dann Winckelmann und Lessing früher noch auf antike Vorbilder hingewiesen, ehe eine neue Kunst und Literatur ebenbürtige Werke wirklich hervorbrachte. Aber auch die ersten dieser Werke: Götz, Werther, Egmont waren noch nicht „*aus*" diesem neuen Verständnis für die Alten hervorgegangen, sondern erst als der Deutsche an diesen Werken nicht mehr nur den Begriff, sondern die Anschauung davon, was deutsche Dicht- und Schriftkunst, was deutsches Volkstum sei, als neuerworbenes, köstliches Gut begrüßte —, da sah er sich, schier zagend vor dem neuen Glück, nach mitfühlenden Seelen in räumlicher und zeitlicher Ferne um: und niemand anderem konnte der Deutsche über die Jahrtausende hin die Bruderhand reichen als dem Hellenen. Dem Bruder, nicht dem Vater galt der Gruß, der als Preis des Griechentums der neuen Dichtung bald selbst zu einem Hauptinhalt wurde. — Läßt eine solche Deutung des „deutsch-griechischen Humanismus" (Paulsen I. S. 2) überhaupt einen Beweis zu, so mag er auch darin gefunden werden, daß die neueste, kühl oder kalt gewordene Auffassung des Griechentums (wie sie sich etwa in v. Willamowitz' „Ablehnung einer vorwiegend ästhetischen Bewertung" verrät — hiezu Ziegler, Gesch. d. Päd. S 377 und Ziegler, Allgemeine Päd. S. 45) an dem Idealbild, das unsere Klassiker von der hellenischen Antike gezeichnet haben, gar manches als idealistische Verzeichnung ausgelöscht hat. Um so mehr werden wir dann auch in diesen vermeintlich den Griechen abgelernten Idealen ureigenste Äußerungen des germanischen Welt- und Menschheitsgedankens erkennen. So hat Goethe seinen persönlichen Humanismus vielleicht nirgends gedrungener und kräftiger ausgesprochen als in dem Abschnitt „Antikes" seines „Winckelmann": „Der Mensch vermag gar manches durch den zweckmäßigen Gebrauch einzelner Kräfte, er vermag das Außerordentliche durch Verbindung mehrerer Fähigkeiten; aber das Einzige, ganz Unerwartete leistet er nur, wenn sich die sämtlichen Eigenschaften gleichmäßig in ihm vereinigen. Das letzte war das glückliche Los der Alten, besonders der Griechen in ihrer besten Zeit; auf die beiden ersten sind wir Neueren vom Schicksal angewiesen. — Wenn die gesunde Natur

des Menschen als ein Ganzes wirkt, wenn er sich in der Welt als in einem großen, schönen, würdigen und werten Ganzen fühlt, wenn das harmonische Behagen ihm ein reines freies Entzücken gewährt — dann würde das Weltall, wenn es sich selbst empfinden könnte, als an sein Ziel gelangt aufjauchzen und den Gipfel des eigenen Werdens und Wesens bewundern. Denn wozu dient all der Aufwand von Sonnen und Planeten und Monden, von Sternen und Milchstraßen, von Kometen und Nebelflecken, von gewordenen und werdenden Welten, wenn sich nicht zuletzt ein glücklicher Mensch unbewußt seines Daseins erfreut?"

Es war nötig, einer von der herkömmlichen Ansicht über die Wurzeln des Neuhumanismus einigermaßen abweichenden Überzeugung hier Ausdruck zu geben, weil nur so die immer öfter und lauter zu vernehmende These, der Deutsche von heute bedürfe des Hellenismus der Goethe- und Schiller-Zeit nicht mehr, mit historischen Gründen wird entkräftet werden können (vgl. S. 639). — Zuvor aber noch ein vergleichender Blick auf eine wieder drei Jahrhunderte weiter zurückliegende Epoche, die des Althumanismus. Von diesem, der dank seiner nahen Beziehungen zur italienischen und deutschen Renaissance und zum Reformationszeitalter in unzähligen Darstellungen als Lichterscheinung und nur als solche überliefert ist, hat Paulsen (Gesch. d. gelehrten Unterrichts I. S. 49 ff.) die Schattenseiten so kräftig hervorgehoben, daß man nicht erst im Kontraste gegen das Herkömmliche finden mag, es sei hier schwarz in schwarz gemalt (man vergleiche z. B. die fast diametrale Zeichnung Ulrich von Huttens bei Paulsen I. S. 87 und Ziegler, Gesch. d. Päd. S. 55). Soweit an dieser Streitfrage das „humanistische" Gymnasium bis auf den heutigen Tag interessiert ist, steht wenigstens so viel außer Streit, daß von der Imitationsliteratur prosaischer und poetischer Formen, die Cicero und Virgil wiedergeboren zu haben meinte, nie etwas auch nur für kurze Zeit, geschweige denn bis jetzt*) wirklich lebendig gewesen ist, wie freilich erst wir wieder sagen dürfen, die wir wirkliches literarisches Leben von einem Scheinleben eben an dem Gegensatze der deutschen Literatur nach und vor Gottsched unmittelbar unterscheiden gelernt haben. Daß der Einfluß dieser Imitationsliteratur auf die Entwicklung des Gymnasiums eine fast durchwegs unheilvolle schon im 16. Jahrhundert gewesen ist, und daß die beiden folgenden Jahrhunderte in ihren zahlreichen Bemühungen um tiefstgehende Reformen des Gymnasiums nach verschiedenen Richtungen (Realismus statt Verbalismus, Anpassung an die Bedürfnisse des modernen Lebens anstatt der weltfremd gewordenen Lehrstoffe und Formen) überall von den Klagen über den verödeten und geisttötenden Lateinbetrieb ausgegangen sind, bezeugen übereinstimmend die sonst so vielfach abweichenden geschichtlichen Darstellungen bei Paulsen und Ziegler.

Es ist nicht nötig, diese geschichtliche Skizze noch hinter die Zeit des Althumanismus auszudehnen; denn die Geschichte des Gymnasiums der Gegenwart hebt wirklich mit dem Althumanismus an (wie denn auch z. B. in den Prüfungsvorschriften für die Lehramtskandidaten

---

*) Als kuriose Ausnahme sei angeführt, daß in den Übungsbüchern von Zumpt, Süpfle, Geist, Engelmann u. a. wirklich noch bis auf den heutigen Tag Übungsstücke aus „Althumanisten" des 15. und 16. Jahrhunderts: Muretus, Manutius, Angelo Poliziano, Pietro Bembo, Erasmus v. Rotterdam, Justus Lipsius u. a. fortleben (wie mir ein philologischer Freund versichert; vgl. auch Handbuch d. klass. Altertumswissenschaft in systematischer Darstellung, hrsg. v. Iwan Müller, 1885). Ob man aber das auch ein „Leben" nennen darf? — Soeben schreibt in der Zeitschr. f. d. österr. Gymnasien. 1905, Heft 8 u. 9, S. 821, der Prof. der Philologie Kukula: „Während wir uns sonst auf allen Gebieten ästhetischer Unterweisung und künstlerischer Betätigung von Ciceros Kunstempfinden gründlichst emanzipiert haben, warum räumen wir jetzt nur im lateinischen Unterricht eben diesem Cicero noch immer vor allen anderen Schriftstellern einen Vorzugsplatz ein? Diese Inkonsequenz und Rückständigkeit des altsprachlichen Unterrichts wirkt nicht nur, wie man weiß, auf Stilgefühl und deutsche Ausdrucksart unserer Schüler verwirrend und verderblich, sondern auch auf ihr Interesse geradezu erschlaffend". — Hierzu „Der Kanon der altsprachlichen Lektüre an österr. Gymn." von Kukula, Martinak, Schenkl (1906).

er Gymnasien und Realschulen in sterreich eine Kenntnis der Geschichte er Pädagogik nur vom 16. Jahrhundert b verlangt ist). — Wollten wir nun den is hieher nach rückwärts in einigen weigen großen Sprüngen zurückgelegten Weg rieder nach vorwärts in kleineren Schritten ehen, so träfen wir alsbald nach der Grundegung zum heutigen Gymnasium durch Melanchthon, den „praeceptor Germaniae", und gleichzeitig mit den kühnen 'orderungen von offenbar Unmöglichem z. B. Demosthenes mit neun- und zehnährigen [!] Knaben zu lesen, laut den Lehrlänen von Johannes Sturm, 1507 bis 589) auf das im Sinne der Gegenreformation gestaltete Gymnasium der Jesuiten; und von diesem sahen wir (S. 632), daß es, später auch von den Piaristen und den katholischen Staatsschulen in allem Wesentichen beibehalten, bis an die Gegenwart heran, nämlich im österreichischen Gymnasium bis 1849, die geschichtliche Grundlage bildete. Was dazwischen an großen Namen und Bewegungen liegt, hat wohl immer früher oder später die Theorie und Praxis des Unterrichts und der Erziehung im allgemeinen, meist aber nur sehr mittelbar speziell auch die Unterrichts- und Erziehungspraxis des Gymnasiums berührt, so daß z. B. die Gymnasialpädagogik geradezu vor dem Mißverständnis zu warnen hat, die erste Betonung der „Anschauung" durch Comenius sogleich für ein Freiwerden von Verbalismus zu halten (vgl. Schiller, Gesch. d. Päd. 1891, s. 170 ff.); bei Pestalozzi könnte man einen Einfluß auf das Gymnasium überhaupt nur auf dem Umwege über die Bemühungen Herbarts um eine psychologische Pädagogik konstruieren. Gerade solche feinere Beziehungen hier allenthalben zu verfolgen, verbietet aber der Mangel an Raum.

III.

Während die vorstehenden Abschnitte I: das Gymnasium, wie es ist, und II: das Gymnasium, wie es war und wurde, vollkommen objektiv sein konnten, antworten auf die Frage, wie das Gymnasium sein soll und sein wird, seit langem zahllose und voneinander nach allen erdenklichen Richtungen abweichende Forderungen und Vermutungen unter dem Kampfrufe „Gymnasialreform!" So waren schon im Jahre 1889 beim preußischen Ministerium 344 Reformvorschläge eingelaufen. Insoweit also das Nachfolgende die bisherige Zahl x solcher Vorschläge auf x + 1 vergrößert, wird sich unsere Darstellung von jetzt ab mit der 1. *pers. sing.* zu bescheiden haben.

Es sind vor allem die Reformen zu unterscheiden in solche, die die äußere Verfassung der Gymnasien mehr oder weniger tief einschneidend abändern zu sollen glauben, und in „Reformen von Innen heraus", die innerhalb der bestehenden Formen bessern wollen durch Sichtung der Lehrinhalte, durch innigere Beziehung zwischen den einzelnen Lehrfächern, durch Anpassung der Wissens- und Gesinnungsstoffe an die logischen, ästhetischen und ethischen Bewertungen, die das gesamte Kulturleben der jeweiligen Gegenwart den überlieferten und den allenfalls neu aufzunehmenden Lehrgegenständen der höheren Schulen entgegenbringt. Ich gestehe, daß ich nur solche Reformen „von Innen heraus" für schon jetzt „zeitgemäß" — dieses Wort in dem guten Sinne genommen — halte, daß ihre Durchführung schon gegenwärtig ebensowohl möglich wie notwendig ist. Alle Reformvorschläge dagegen, die bei der äußeren Verfassung, sei es der ganzen Organisation der Gymnasien, sei es einzelner Lehrfächer oder bei der Vermehrung der Unterrichtsstunden einzelner Fächer auf Kosten anderer („Stundenraub") u. dgl. m. beginnen, schmälern von vornherein die Chancen ihrer Verwirklichung, indem sie einen ungleichen Kampf mit äußeren Machtfaktoren aufnehmen, ohne daß sie doch die Gewähr haben oder geben, es würden nach formeller Durchführung oder Gestattung irgend einer dieser neuen Organisationen die neuen Körper von einem besseren Geiste erfüllt sein als der alte, den man als krank und entgeistet aufgeben zu müssen geglaubt hatte.

Als die am häufigsten empfohlenen, mehr oder minder grundstürzenden Abänderungen der äußeren Einrichtungen des Gymnasiums seien deshalb nur kurz angeführt: 1. Abschaffung der beiden klassischen Sprachen, mit anderen Worten: Verwandlung aller Gymnasien in Realschulen; 2. Abschaffung wenigstens des Griechischen, mit anderen Worten: Verwandlung aller Gymnasien in Realgymnasien (im preußischen Sinne); 3. Verwandlung der Gymnasien

in solche nach dem Frankfurt-Altonaer Typus (3 Jahre Französisch, dann 3 [2] Jahre dazu Latein und zuletzt 3 [auch 4] Jahre dazu Griechisch; vgl. hiezu Reinhard, Die Frankfurter Lehrpläne 1892; Lit. bei Ziegler, Gesch. d. Päd. S. 383); 4. die „Einheitsschule", welches Wort von Verschiedenen in ganz verschiedenem Sinne verwendet wird, nämlich: α) Einerlei Mittelschule überhaupt als Vorbildung für alle Arten von Hochschulen, wobei entweder die teilweise Vorbereitung jedes Schülers auf die künftigen Fachstudien aller Arten von Hochschulen ausdrücklich verlangt oder mit Rücksicht auf die dann unvermeidliche Überbürdung (denn da je ein Schüler doch nur in je eine Hochschule aufsteigt, müßte jeder eine Menge Lehrstoffe sozusagen nicht für sich, sondern für die anderen lernen) ausdrücklich verboten werden könnte und müßte; β) einerlei Unterbau, auf dem entweder nur zweierlei Oberbau, entsprechend dem Obergymnasium und der Oberrealschule, oder noch mehrerlei Arten von Oberbau*) einzurichten wären, und wobei der gemeinsame Unterbau sechs- oder vier- oder dreijährig gedacht ist oder gar nur zweijährig (wie es an den österreichischen Realgymnasien der Sechzigerjahre der Fall war; da bei diesen die Entscheidung, ob Griechisch oder Französich, schon beim Eintritt in das dritte Schuljahr hatte getroffen werden müssen, nicht, wie es ursprünglich versprochen war, bis auf das fünfte Schuljahr verschoben werden konnte, haben sie sich als nicht existenzfähig erwiesen).

*) So in der französischen Mittelschule seit 1902; hierüber berichtet ausführlich und lichtvoll Vrba, Zeitschr. f. d. österr. Gymnas. 1903 (S. A. 1—32). — Vgl. hiezu die Einrichtung des Oberrealgymnasiums in Tetschen: 1. und 2. Klasse (mit Latein) für alle Schüler gemeinsam. Von der 3. bis zur 8. Klasse 2 Abt. (gymnasialer und realistischer Richtung). In den Gegenständen, die dem Gymnas. und der Realsch. gemeinsam sind, sind die Schüler (bis zur 8. Klasse) vereinigt. — Die Realschüler haben überdies Ergänzungstunden in Math., in der 6. und 8. Klasse je 1 St., in der Physik in der 7. Klasse 1 St.; die Gymnasiasten in der 7. Klasse Chemie 1 St., Philosoph. Propädeutik ist gemeinschaftlich.

Die folgenden Leitgedanken und Leitmotive zu einer Reform des österreichischen Gymnasiums von innen heraus wollen nicht die Reform insoweit vollständig zeichnen, wie es für ein Gesetz oder eine Verordnung nötig wäre; sie wollen vielmehr nur Proben dafür bieten, was heute schon wirklich dringend notwendig und zugleich ohne Inanspruchnahme des gesetzgeberischen Apparats möglich ist.

Als stärkste Rückständigkeit des österreichischen Gymnasiums wird vom Publikum die empfunden, daß die modernen Sprachen nicht allgemein Pflichtfächer sind (was doch das Französische in den Schulen des Deutschen Reiches längst war dazu Englisch fakultativ). Doch liegt schon ein Anfang zur Reform vor, indem an einzelnen österreichischen Gymnasien von der V. Klasse an das Französische (für das je nach lokalen Bedürfnissen, z. B. für die nordböhmischen Industriebezirke auch das Englische eintreten könnte) obligat ist. Ein an der Erteilung dieses obligaten Französisch hervorragend beteiligter Fachmann, Prof. Vrba (Wien), legt soeben*) ausführlich dar, daß diese Art der Reform im ganzen sehr befriedigend gelingt. — Es sei aber hier noch vorausgeblickt auf die Zeit, da dieser Unterricht an allen Gymnasien obligat sein wird: Dann würde jedes gebildete und bemittelte Elternhaus weit mehr als jetzt (eben im Vorblick darauf, daß für den fünfzehnjährigen Knaben das Französische oder Englische den sehr bestimmten Kaufwert eines obligaten Unterrichtsfaches bekommt) schon in den ersten Lebensjahren für Bonnenunterricht in diesen Sprachen sorgen; und die unbemittelten Schüler, die darauf angewiesen bleiben, wirklich erst von der V. Klasse an durch den Gymnasialprofessor die allererste Unterweisung in der modernen Sprache zu bekommen, würden diesem die Anwendung der Sprechmethode unvergleichlich leichter als ehedem machen.

*) Zeitschrift Österrreich. Mittelschule, Jhg. XIX, Heft 3. — Vgl. hiezu: Reitterer „Die englische Sprache als relativ-obligater Gegenstand am k. k. Staatsgymnasium im XIX. Bezirk in Wien." Programm 1904/5. Hier S. 5 das Verzeichnis der bisherigen 8 Gymnasien (Anstalten) mit relativ-obligatem Unterricht in einer modernen Fremdsprache.

rstens weil eben die Zahl der so zu Unrweisenden schon kleiner ist, und zweins weil sie von den schon sprachgeandten Altersgenossen umgeben wären; ielleicht wären sogar noch weitere Modikationen (Dispensen der Gewandten von en Anfangsstunden, Kontrolle bloß in halbihrigen oder monatlichen mündlichen und chriftlichen Prüfungen u. dgl.) durchihrbar.

Dringend reformbedürftig ist auch der aturwissenschaftliche Unterricht in inzelnen Zweigen; insbesondere ist es eschämend, daß für den Unterricht der hemie nur etwa drei Wochen (!) des orletzten Jahrganges (VII. Klasse) erbrigt sind. Freilich sind zwei bis drei Monate Chemiestunden auch schon für das . Semester der III. Gymnasialklasse angeetzt; da diesen aber nur zwei Monate hysikalischen Anfangsunterrichts vorauseben, so bleibt jener vermeintlich propädeutisch-chemische Unterricht für die Dreiehnjährigen völlig wirkungslos, da der lauptteil seiner Gegenstände im buchstäbichen Sinne „unanschaulich" ist, denn Wasserstoff, Sauerstoff, Stickstoff, Kohlenlioxyd u. s. f. sind eben — unsichtbar. Die zur Entschuldigung dieser unglücklichen Ansetzung des ersten Chemieunterrichts einmal alles Ernstes geltend gemachte Motivierung: „Nun, so haben die Schüler, wenn sie diese Dinge schon nicht sehen können, doch wenigstens von ihnen gehört", ist didaktisch offenbar mehr als unzureichend. — Abhilfe könnte hier getroffen werden, wenn (wie es an den österreichischen Realgymnasien war und ab und zu noch ist) der Chemie das ganze zweite Semester der IV. Klasse (also nach dem ganzen propädeutisch-physikalischen Unterricht) eingeräumt würde, worauf sich dann in der V. Klasse sofort die Mineralogie anschlösse, somit Chemie und Mineralogie einander wirklich vertieften und befestigten, sich zum Teil geradezu verbänden. Jetzt wird in der III. Klasse im 2. Semester der Physikunterricht durch Mineralogie unterbrochen; es heißt aber das Prinzip der Zweistufigkeit auffallend veräußerlichen und doktrinarisieren, wenn der Mineralogie der III. schon nach zwei Semestern die der V. Klasse folgt.

Rückständig ist auch vielfach der Mathematikunterricht, namentlich der untersten Klassen. Seit einem halben Jahrhundert ist es anerkannt, daß der Geometrieunterricht von räumlichen Gebilden (dem Würfel u. dgl.) auszugehen habe. Diese Forderung ist nur zum Schein erfüllt, wenn Würfel, Pyramiden, Zylinder, Kugel u. dgl. die zwei oder drei ersten Seiten des Lehrbuches einnehmen, dann aber volle drei Jahre mit keinem Worte mehr erwähnt werden, und wenn statt dessen ein drei Jahre umfassender, in Definitionen und Beweisen fortschreitender Lehrgang der Planimetrie nur zu leicht in ein Lernenlassen des Lehrtextes sich verliert, das mit geometrischem Anschauungsunterricht gar nichts zu tun hat. Wie leicht und gut ließe sich dagegen mit der Raumanschauung an einfachsten wirklich körperlichen Gebilden eine erste Übung im Zeichnen gerade nach den Grundsätzen der jüngsten Reform des Zeichenunterrichts verbinden! Nicht minder schlimm und veraltet ist der Anfangsunterricht der Buchstabenrechnung in der III. Klasse, für welchen unsere Lehrbücher ebenfalls teils theoretische Definitionen, Regeln u. dgl. geben, deren Wortlaut dem dreizehnjährigen Schüler notwendig unverständlich bleiben muß, teils ein dürres Material von an sich großenteils wertlosen Aufgaben häufen, die höchstens die manuelle Fertigkeit im Schreiben von Klammern, Potenzexponenten, Bruchstrichen, längeren Divisionen von Polynomen, ferner im Hersagen der Regeln für $(a+b)^2$, $(a-b)^2$ und $(a+b) \cdot (a-b)$ üben, nicht aber den Einblick in die während der ersten zwei Jahre geübten Operationen mit besonderen Zahlen durch Hervorheben des Allgemeinen vertiefen und befestigen. — Die naheliegende Reform*) bestünde hier darin, daß der mathematisch-propädeutische Unterricht von den gegenwärtigen vier auf die drei ersten Schuljahre eingeschränkt würde, und zwar könnten in Arithmetik die beiden ersten Schuljahre den hergebrachten Unterrichtsstoff im ganzen beibehalten, das dritte Schuljahr würde zu jener

*) Ausführliche Reformvorschläge in obigem Sinne hat die Deutsche Mittelschule in Prag auf dem Mittelschultag Wien, Ostern 1906, erstattet durch A. Höfler (Schottens Ztschr. f. d. math. u. naturw. Unterr. 1906; auch in Sonderausgabe, 15 Seiten, Teubner).

Vertiefung des Ziffernrechnens der beiden ersten Jahre durch einschlägiges Buchstabenrechnen hinführen (z. B. Multiplizieren von Polynomen, die nach Potenzen einer Zahl z geordnet sind, worauf dann Substituieren von $z = 10$ in Angabe und Resultat Einblick in alle Regeln der Stellenwerte gibt, die jetzt in der ersten und zweiten Klasse oft zum Schaden des gewandten mechanischen Rechnens und auch sonst zur Plage der Kinder vorzeitig forciert wird). Der geometrische Unterricht der drei ersten Jahre hätte Stereometrie und Planimetrie in organischer Verbindung vorzubringen (z. B. mit den Flächenrechnungen des Rechteckes auch die Volumsberechnung des rechtwinkligen Parallelepipeds, mit dem Kreis auch die Kugel, von der in der I. Klasse beim Geographieunterricht ja so viel, manchmal vorzeitig, die Rede ist, wogegen sie im Stereometrieunterricht bisher erst in der IV. Klasse zur Sprache kommt). Eine solche Einschränkung des propädeutischen Unterrichts der Arithmetik und Geometrie auf die drei ersten Jahre gäbe dann u. a. auch die willkommene Möglichkeit, in der Geometrie die IV. Klasse ganz der zusammenhängenden Planimetrie, die V. der Stereometrie (im Zusammenhang mit der Kristallographie, die ihrerseits im Hexaeder, Oktaeder und Tetraeder einen das räumliche Anschauen kräftig bildenden, höchst mannigfaltigen Übungsstoff für die Stereometrie böte), die VI. Klasse ganz der Trigonometrie (und der wiederholenden Durcharbeitung einschlägiger plani- und stereometrischer Sätze und Aufgaben), die VII. ganz der analytischen Geometrie einzuräumen (wogegen sich jetzt in der VI. und VII. Stereometrie, Trigonomtrie und Analytik sozusagen auf die Hacken treten). — Durch die Naturforscherversammlungen Breslau 1904 und Meran 1905 kam die „zeitgemäße Umgestaltung des mathematischen Unterrichts“ (vgl. die Schriften dieses Titels von Felix Klein) in lebhaften Fluß.

Ein noch immer nur zum geringsten Teil bebautes, weites Feld zur Verwirklichung des Gedankens der „Konzentration“ wäre die organische Verbindung des mathematischen mit dem physikalischen Unterricht der oberen Klassen. Hierüber und über zahlreiche zur Reform des physikalischen Unterrichts selbst gehörige Einzelpunkte darf ich auf meine Beiträge in der Berliner Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht (Jahrg. II. bis XIX) und sonstige didaktische Arbeiten zur Physik verweisen.

Dem geschichtlichen Unterricht der Unterstufe wird oft vorgeworfen, daß die Überfüllung der Lehrbücher mit einem dürren Auszug aus der Oberstufe zu gedanken- und nutzlosem Auswendiglernen verleite, was dann zu vorschneller Verurteilung der Zweistufigkeit überhaupt führt. Gerade diese aber würde es uns gestatten, in der Geschichte von der Gegenwart auszugehen*), wie in der Geographie von der Heimat; nämlich so: Die beiden

*) Diese Forderung ist vor einem Jahrzehnt viel diskutiert worden, nachdem Kaiser Wilhelm II. in den Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts (a. a. O. S. 702) gesagt hatte: „Bisher hat der Weg, wenn ich so sagen soll, von den Thermopylen über Cannäe nach Roßbach und Vionville geführt; ich führe die Jugend von Sedan und Gravelotte über Leuthen, Roßbach zurück nach Mantinea und nach den Thermopylen.“ Diese Forderung ist dann von der Mehrzahl der Schulmänner als undurchführbar abgelehnt worden. Es ist aber ein anderes, ob man den ganzen Unterricht in dieser umgekehrten (und dann freilich verkehrten) Richtung erteilt, so daß man erst mit den Abiturienten bei den Alten angekommen wäre, oder ob man nur vor dem eigentlichen geschichtlichen Unterricht die zwölf- und dreizehnjährigen Kinder an das anschauliche Vorstellen immer fremderer Zeiten planmäßig gewöhnt. Zu solcher Anschaulichkeit gehört aber hier wie sonst überall, daß z. B. in jeder größeren Stadt noch erhaltene Zeugnisse der jüngeren Geschichte zur Verknüpfung der Gegenwart mit der Vergangenheit herangezogen werden, daß eine Auswahl großer Persönlichkeiten und Ereignisse zu Mittelpunkten geschichtlicher Erzählungen gemacht werden, die, etwa in Form von Lesestücken erzählt, den Schüler auch ohne mechanisches Memorieren zum Nacherzählen anleiten und anlocken, und die dank ihrer Anschaulichkeit zu festen Vorstellungskernen werden, an denen sich die Phantasie und das Gedächtnis des reiferen Schülers und des Mannes wie an festen Inseln im Strome der geschichtlichen Begebenheiten für sein ganzes Leben orientieren kann.

nteraten für Geschichte zu bestimmenden lassen, das ist die II. und III., könnten on Geschichtsbildern aus der Gegenwart nd jüngeren Vergangenheit in immer eiter zurückliegende Zeitalter hinüberihren, so daß die Knaben bei den Griechen i der III. Klasse angekommen wären, lso zur Zeit, wo sie auch die griechische prache lernen. Mit der IV. Klasse setzte ann der zusammenhängende geschichtche Unterricht ein, wobei die griechische ieschichte zugleich mit den ersten zusamıenhängenden Stücken im Griechischlesen, ie römische Geschichte mit Julius Cäsar ıegänne und in der V. (zugleich mit ivius?) abgeschlossen würde u. s. w., was benfalls wieder ein Auskunftsmittel wäre, ım der gegenwärtig Lehrer und Schüler ıngstigenden Hast bei der „Absolvierung“ les in einzelnen oberen Klassen übergroßen ;eschichtlichen Lehrstoffes abzuhelfen. Wenn lann die griechische Kulturgeschichte und lie römische Verfassungsgeschichte in den ım ein Jahr früheren Klassen auf noch etwas weniger Verständnis rechnen dürfte als uneingestandenermaßen auch schon gegenwärtig, so könnte dafür bei der schon jetzt für die oberste Klasse vorgeschriebenen Wiederholung der antiken Geschichte unter beständigem Vergleich mit den analogen Erscheinungen der Gegenwart um so ruhiger und gründlicher zu Werke gegangen werden.

Zu den sprachlichen Fächern, deren denkbar durchgreifendste Änderung — nämlich bis zur völligen Aufhebung des Unterrichts in den beiden alten Sprachen oder doch des Griechischen und dafür Erhebung des Deutschen in den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts — den am öftesten und lautesten zu vernehmenden Kriegsruf der „Gymnasialreformer“ bildet, habe ich, als in diesen Fächern nicht Fachmann, keine Vorschläge zu machen, die irgendwie intimere Einzelheiten des Unterrichtsbetriebes betreffen. Eine um so würdigere Aufgabe wird es mir sein, für diese Gegenstände die Voraussage, wie ihre Stellung im Gymnasium der Zukunft „sein wird und soll“, auf Grund einer umfassenden historischen und kulturellen Bewertung klassischer und moderner Bildungselemente überhaupt zu versuchen. Da die breiteste geschichtliche Grundlegung solcher Art vorliegt in Paulsens „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ und da nach der Schlußbetrachtung dieses Buches (II. Aufl., 2. Bd. S. 631 bis 687): „Die Zukunft des gelehrten Unterrichts“ das erkennbare Ziel der bisherigen Entwicklung des Gymnasiums für eine Zeit lang noch im griechischlosen Realgymnasium und etwas später in der lateinlosen Realschule läge, so kleide ich meine abweichende Prophezeiung in die Form einer Überprüfung der Schlüsse Paulsens. — Es ist vor allem auffällig, daß Paulsen bei der fast ausschließlich negativen Bewertung, die er dem „italienisch-römischen Humanismus der Renaissance“ (I. B. S. 2 ff.) zu teil werden läßt, sich gerade mit Latein als dem „Niederschlag“ des Althumanismus für die nächste Zukunft begnügen will. Wenn er ferner von dem „deutsch-griechischen Humanismus“ (B. I S. 2 ff.) sagt: „Als Niederschlag hat diese jetzt ablaufende (!) Welle zurückgelassen die klassische deutsche Literatur (!) und den klassischen Unterricht auf unseren Gymnasien“, so bleibt von allem Anfang festzuhalten, daß Paulsen für den aufzugebenden altklassischen Unterricht als Ersatz nicht etwa einen ausgedehnteren naturwissenschaftlichen, sondern eben jene klassische deutsche Literatur empfiehlt. — Ich teile nicht nur ganz seinen Geschmack und seine historische Auffassung, wenn er die Schöpfungen Goethes und Schillers noch als durchaus lebendig gelten läßt, sondern ich bekenne mich überdies dazu, sie für die Grundlage und den Maßstab der literarischen Produktion des ganzen auf sie folgenden 19. und vielleicht auch des 20. Jahrhunderts zu halten. Mag in allen rasch auftauchenden und verebbenden literarischen Bewegungen der letzten beiden Jahrzehnte die ehedem als „zweite Blüteperiode“ gerühmte Zeit für „abgelaufen“ erklärt worden sein, so hat doch dieser modernste Sturm und Drang bei allem sonstigen Selbstgefühl noch nie die bescheidene Ehre beansprucht, etwas den Bedürfnissen unserer Schule auch nur in dem Maße Angemessenes produziert zu haben, wie Goethe und Schiller bisher wenigstens noch Schulklassiker geblieben waren. Und vielleicht darf nicht nur eine nach den bescheidenen und immerhin zufälligen Bedürfnissen des Schülers und Schulmannes zugeschnittene Literaturge-

schichte behaupten, daß jene Blüteperiode, sogar wenn sie verblüht sein sollte, uns noch überall durch ihre Früchte nähre; wenigstens waren sich die Größten unter den nachfolgenden Geschlechtern, ein Grillparzer, ein Gottfried Keller und nicht minder „der Vollender der Romantik", Richard Wagner, überall dessen bewußt, wie sehr auch das Neueste und Individuellste ihrer eigenen Produktivität viel unmittelbarer in der deutschen Klassik wurzle als diese sogar in der hellenischen. — Ist aber so einmal ein fester Maßstab dafür gewonnen, was wir der aufblühenden Jugend unserer Zeit bis auf eine noch nicht absehbare Zukunft als wahrhaft nährenden Mutterboden belassen müssen, so dürfte sich aus einem solchen Festhalten an den bisher bewährten Werken unserer deutschen Literatur auch ein Argument dafür ergeben, daß wir daran gut tun, uns bis auf weiteres des Griechischen noch nicht zu entledigen. Wir sahen (S. 633), daß unsere deutschen Klassiker zwar nicht *„aus"* dem Griechentum herausgewachsen sind, wohl aber tief hineingewachsen in ihr zum guten Teil selbstgeschaffenes Ideal eines dem deutschen Geiste verbrüderten hellenischen Geistes. Wollten wir heute schon dieses Band zerreißen, so hätten wir damit wohl auch den tiefsten Riß herbeigeführt, der unsere Zeit nun wirklich vom Zeitalter Goethes und Schillers — und dann wohl auf immer — trennen müßte. Nicht als ob niemand Goethes „Iphigenie" und Schillers „Götter Griechenlands" verstehen könnte, der nicht Griechisch gelernt hat warum sollte nicht auch ein ehemaliger Realschüler „seine Klassiker" kennen und schätzen? Aber es gibt ja sehr verschiedene Grade der Innigkeit in dem Verhältnis Gebildeter zu ihren geistigen Führern. Es dürfte sich noch auf lange Zeit — bis wir eben jene von den Alten in jeder Weise wirklich unabhängig gewordene Kultur haben werden, die gegenwärtig so oft und mit unbestreitbarem Recht gefordert, aber eben doch einstweilen nur gefordert wird — diejenige Schichte von „Gebildeten" nicht entbehren lassen, die bisher aus dem „humanistischen Gymnasium" hervorgegangen ist und die als Vermittlerin historisch überkommener Kulturwerte auch an die viel breiteren Schichten der Volksgemeinschaft sich betätigt hat oder — hätte betätigen sollen.

Bis vor kurzem nannte man immer mit Achtung gerade eine solche über die Bedürfnisse des eigenen Berufes hinausreichende Schulung der Geistes- und Gemütskraft „allgemeine Bildung" und wir sahen (S. 630) „höhere allgemeine Bildung" sogar in der starren Form eines § 1 unserer heute noch geltenden Gymnasialorganisation als das „Ziel des Gymnasiums" angekündigt. Gegenwärtig aber spitzt sich das Kernproblem der Gymnasialreform auf die Frage zu, ob unser Gymnasium an dem Ziel der allgemeinen Bildung*), wie es der Neuhumanismus aufgestellt hat, fürderhin noch festhalten könne und solle. Ich antwortete: Ja; und was immer Schlimmes**) gegen den Begriff der allgemeinen Bildung im allgemeinen und was im besonderen gegen allgemeine Bildung als Ziel des Gymnasiums gegenwärtig gesagt zu werden pflegt, so sehe ich darin nichts als ein vorübergehendes Verzagen, so daß man nur um so unermüdlicher den Verzagten neuen Mut machen muß. Der „allgemeinen Bildung" wird insbesondere unter dem Namen „Utraquismus" alle Schuld an den Mängeln des Gymnasiums beigemessen und Paulsen glaubt die erste Vorbedingung zur Reform in dem bewußten Aufgeben des Utraquismus gefunden zu haben, indem er die guten alten Zeiten, da z. B. ein Zögling von Schulpforta überhaupt nichts als Latein

---

*) In den Verhandlungen der Unterrichtskommission, die von der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte in Breslau 1904 eingesetzt wurde und über die in Meran 1905 Gutzmer referierte, wurde die Forderung einer „Allgemeinbildung an einem spezifischen Stoff" erhoben und entwickelt (vgl. Bericht der Unterrichtskommission, Leipzig, Vogel 1905; Sonderausgabe Teubner, 51 Seiten; F. Klein, Probleme des mathematisch-physikalischen Hochschulunterrichts, Jahresbericht der deutschen Mathematikervereinigung, XIV. Bd. Sonderabdruck S. 4).

**) Z. B. Paulsen II. S. 481, 640 u. a. Mach, Der relative Bildungswert der philologischen und naturwissenschaftlichen Fächer 1886, S. 24. — Hingegen mein Artikel „Arbeitsideal und Bildungsideal", Wiss. Beil. zur Münch. Allg. Zeitung, Jänner 1905 Nr. 8.

und Griechisch zu lernen brauchte (P. II. S. 638), wenigstens noch für einen Teil auch unserer heutigen Jugend zurückbringen zu können hofft. Dürfen wir aber auch nur einen wenn auch noch so kleinen Teil unserer Jugend, indem wir ihn auf einen griechischen Isolierschemel stellen, für die Gegenwart vollends absterben oder mindestens bei der Teilung der Erde zu kurz kommen lassen? Sind es doch gerade die Besten unserer Jugend, denen Paulsen noch auf eine Weile das Griechische überläßt, denen dagegen wir nach wie vor neben den „modernen Wissenschaften" auch die Fühlung mit der Antike wünschen. In solchem Sinne hat Schröder (Berlin) für die Doppelheit der Bildungswerte das Wort geprägt: „Griechisch und Physik, — Homer und Galilei!" — Nicht so auffällig, aber dafür um so gefährlicher richtet sich gegen die „allgemeine Bildung" als Ziel der höheren Schulen eine eigentümliche Ausdeutung des Wortes im sogenannten Kieler Erlaß vom 26. November 1900: „Durch die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten wird die Möglichkeit geboten, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen." Zahlreiche Reformschriften der letzten Jahre deuten das dahin, es sei aus den Gymnasien die naturwissenschaftliche, aus den Realschulen die humanistische Bildung nach Möglichkeit zurückzudrängen. Wieder aber müssen die an einer allgemeinen Bildung Festhaltenden namentlich auch für unsere Gymnasialjugend verlangen, daß sie vor allen Versuchen einer Gegenreformation (wie z. B. in Bayern 1854, P. II. S. 421 ff.), die ein Gymnasium der Gegenwart im besten (eigentlich schon schlimmsten) Falle doch nur für eine kurze Weile von naturwissenschaftlicher Bildung abzuschneiden trachtete, überhaupt bewahrt bleibe. —

Was aber gibt uns nun selber den Mut, nicht nur dem Glauben an allgemeine Bildung treu zu bleiben, sondern auch an dem Utraquismus humanistischer und realistischer Bildung nicht als an einer Utopie zu verzweifeln? Ich kenne hiefür nur eine Formel, und zwar auch eine der Arbeitsteilung, aber nicht einer solchen, die die eine Hälfte der Bildung der einen Schulgattung, die andere der anderen zuweist und vorbehält, sondern eine Arbeitsteilung im folgenden Sinne: Die Gegenstände, die man im Laufe der jahrhundertelangen Entwicklung des Gymnasiums allmählich als notwendig und ausreichend erkannt hat, um von dem Ganzen der physischen und psychischen Welt der Jugend in den Jahren der Entwicklung ein erstes Bild zu geben, gliedern sich in sprachlich-geschichtliche und mathematisch-naturwissenschaftliche. Aber nicht diese sozusagen handgreifliche Gliederung der Wissens-Inhalte als solcher muß und darf dem Unterricht in diesen Gegenständen seine tiefstgehende Gliederung geben, denn sonst wird diese Gliederung nur allzu leicht Zerfall und Utraquismus im schlechten Sinne; sondern die dieser gegenständlichen Gliederung nur in den Hauptzügen parallelgehende, in allen feineren Verzweigungen sie allenthalben kreuzende Unterscheidung exakt-wissenschaftlicher und literarisch-künstlerischer Betätigung des menschlichen Geistes und Gemütes *) und so auch des Schullebens könnte erst jene harmonische Verbindung aller Bildungselemente in die Wirklichkeit umsetzen, die im österreichischen Organisationsentwurf freilich mehr postuliert wurde, als sie in dem darauffolgenden halben Jahrhundert schon verwirklicht worden ist. Vielleicht ist für eine solche Reform erst jetzt die Zeit gekommen, da man sich mehr und mehr darauf besinnt, daß die Pflege des Intellektes nicht die einzige Aufgabe der Schule ist und daß insbesondere durch bloßes Intellektualisieren aller Lehrfächer auch sicher nicht der Weg zu dem noch höheren Ziele der Gemüts- und Charakterbildung gefunden wird. Nun ist es fraglos, daß es mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung ohne vorwiegend intellektuelle Betätigung nicht gibt: also wäre es an den sprachlich-geschichtlichen Fächern, sich darauf zu besinnen, daß nicht auch ihnen die einseitige Pflege des Verstandes höchste Aufgabe sein kann. Genau diese Bedenken hat schon vor zwölf Jahren Tumlirz (Über neue Strömungen im philologischen Unterricht, Ztschr. Österreichische Mittelschule 1894, S. 15.) kräftig ausgesprochen:

„An Stelle der alten philologischen Sprachgymnastik mit ihren trockenen und

*) Vgl. meine Antrittsvorlesung „Die humanistischen Aufgaben des physikalischen Unterrichts". Vieweg 1904.

ermüdenden Abstraktionen wird ein neuer Geist einziehen in unser Gymnasium, der Geist der lebhaften Anschauung des Altertums, mit ihm das Verständnis für die alten Lebensformen, Ideenkreise und Bestrebungen, wie sie eben nur eine umfangreiche Lektüre bieten kann. Der eiserne Vorrat grammatischer Regeln, der dazu gehört, wird von dem Schüler leicht ertragen werden, das Singuläre aber auf dem Wege der natürlichen Apperzeption, der Anlehnung an bereits Gelesenes leicht aufgefaßt und verstanden werden. Dann wird die Philologie allerdings die Rolle als formale Bildnerin, die ihr im Untergymnasium in erster Linie und hauptsächlich zukommt, im Obergymnasium an die Naturwissenschaften und die Mathematik abtreten. Aber sie wird dem Geiste des Jünglings dafür ein anderes Gut in reichlicherem Maße erschließen als jetzt, das Gut idealer Anschauungen und Empfindungen, einer an schönen und klaren Vorstellungen gebildeten und veredelten Phantasie und eines aus dem Jungbrunnen der Antike geschöpften lebensfreudigen Gemütes." — Seither ist sich der altklassische Unterricht seiner künstlerischen Aufgaben immer häufiger bewußt geworden. So verlangte jüngst (im Deutschen Gymnasialverein, 24. Mai 1904) von Sybel*) in einem Vortrag über „Pflege des Kunstsinnes im Gymnasialunterricht" ausdrücklich nicht besondere Stunden für Kunstunterricht, dafür aber Vertiefung der dem Gymnasium obliegenden humanistischen Erziehung nach der ästhetischen Seite durch Verwertung auch der bildenden Kunst. Dabei komme es nicht so sehr auf Kunstgeschichte an als auf ästhetische Stimmung, nicht so sehr auf viele Bilder als auf Versenkung in ein ausgewähltes Kunstwerk. Auch die Zeichenstunde solle der Pflege des Kunstsinnes dienen. Klassizismus im engeren Sinne wünscht von Sybel vermieden; wer für alte Kunst, für Kunst überhaupt Verständnis sucht, muß auch ein Verhältnis haben zum zeitgenössischen künstlerischen Schaffen. — Nehmen wir in diesen Sätzen das Wort „Kunst" nicht in dem engeren Sinne „bildende Kunst," in dem es hier gemeint ist, sondern in dem nicht minder sprachgebräuchlichen weitesten Sinne*), so hören wir aus diesen Forderungen Schillers Lehre von der Kunst als dem sichersten Zugang zu jeder Kultur als noch heute „zeitgemäß" einbekannt. Die Ideale Schillers aber waren es, die durch seinen Freund Wilhelm v. Humboldt den Neuhumanismus zur Grundlage des Gymnasiums des ganzen 19. Jahrhunderts gemacht haben. — Mögen alle, die diese Grundlagen einer „höheren allgemeinen Bildung" aufgeben zu sollen glauben, sich zu „unzeitgemäßen Betrachtungen" anregen lassen durch folgende Worte von Anton E. Schönbach („Über Lesen und Bildung"): „Schiller fordert eine ästhetische Erziehung des Menschen und beschreibt sein reiches, weites Ideal sittlicher Bildung. Goethe stellt in sich selbst den Höhepunkt der Entwicklung des 18. Jahrhunderts dar, den frei und vollkommen gediehenen Menschen, dessen Sinnen alles in Natur und Welt offen liegt, dem Nichts zu schlecht oder klein ist, daß es nicht in einer höchsten künstlerischen Ordnung des Universums verstanden und gewürdigt werde. Wir sind heute über Goethes Lebensideal keineswegs hinausgekommen, vielleicht eher davon in manchem wieder zurückgetreten, so sehr wir sonst unser eigenes Zeitalter zu rühmen geneigt sind."

Doch nicht solche grundsätzliche Besinnung auf das Wesen der Bildung überhaupt und auf das anstrebenswerte höchste Ziel der Gymnasialbildung im besonderen pflegt es zu sein, die in dem Ruf nach Gymnasialreform immer wieder laut und am lautesten wird. Vielmehr ist es ein fast allgemeines Gefühl der Unbefriedigung, das in den Nächstbeteiligten, nämlich

---

*) Hiezu auch v. Sybel, Gedanken eines Vaters zur Gymnasialfrage 1903. Hierin ein begeisterter Appell zu Gunsten des Griechischen.

*) Fast völlig achtlos hatte sich unser Gymnasium (von löblichen Ausnahmen aus persönlicher Initiative abgesehen) bisher der Musik gegenüber verhalten. Und wie viele literatur- und kriegsgeschichtliche Einzelheiten wöge z. B. die eine Symphonia eroica Beethovens auf! Vgl. die oben S. 641 angeführte Antrittsvorlesung (Zusatz 12), ferner die Schriften der Kunsterziehungstage von Dresden 1901, Weimar 1903, Hamburg 1905 (Voigtländers Verlag 1902, 1904, 1906).

Schülern, Eltern, Lehrern, naturgemäß in sehr verschiedenen Graden von ängstlicher Dumpfheit bis zu strenger Klarheit sich äußernd, nur in einem einig ist: in der Negation des Bestehenden. Die Zahl der Anklageschriften*) ist unabsehbar, die Härte der Verurteilung oft schonungslos. Von den Donnerworten, die Paul de Lagarde in seinen „Deutschen Schriften" gegen den ganzen Geist des höheren Unterrichts richtet, bis zur Bemängelung und Verspottung so ziemlich jeder einzelnen Einrichtung des wirklichen Schulbetriebes, der Lehrbücher, der Hausaufgaben u. s. f. haben diese Anklagen viel seltener zu irgend welchen Abänderungen des Bestehenden als eben nur zur Abstumpfung gegen die Klagen selbst geführt. Und sicher darf sich das Gymnasium als zur Abhilfe unfähig erklären, soweit man es nur verantwortlich macht für allgemeinste Unvollkommenheiten unserer intellektuellen und ethischen Kultur und nun diese alle aus jenem einen Punkte kurieren zu können meint. Im bewußten Gegensatze gegen alle utopischen Anforderungen sei daher nur eine kleine Anzahl von unleugbar berechtigten Klagen angeführt und auf naheliegende Mittel zu ihrer Abhilfe hingewiesen. — Vor allem wird immer deutlicher die bisherige Manier, dem Schüler den täglichen Zuwachs an Kenntnissen in einem peinlichen Examinier- und Klassifiziersystem**) abzufragen und nachzurechnen, als ein Hauptübel erkannt. Mit ihm hängt die manchmal geübte (manchmal leider sogar anempfohlene oder anbefohlene) Manier zusammen, dem Schüler durch unausgesetztes, viel mehr auf- als anregendes Anrufen: Sie da, weiter! Sie dort, weiter! Sie! Sie! Sie!.... (die Schülersprache nennt das „Schneeballenwerfen"), jede wirkliche Sammlung und spontane Mitarbeit geradezu unmöglich zu machen. Aus diesen Mißbräuchen, die trotz ihrer Kleinlichkeit einen nur allzu großen Anteil an jenem allgemeinen Gefühl der Bedrückung haben, spricht ein trauriger Unglaube*) an den natürlichen Bildungstrieb unserer Jugend und an die innerliche Bildungskraft der vorgeschriebenen Lehrstoffe. Fast alles, was Paulsen gegen diese alten Übel unseres Schulbetriebes sagt, ist so sehr berechtigt, daß ein guter Teil seiner Angriffe auf die Lehrstoffe selbst, wenn man sie nur ihrem eigentümlichen Bildungswerte gemäß auf die Jugend ruhig wirken ließe, gegenstandslos wird. — Eine andere Folge jenes Unglaubens an den geistigen Nahrungs- und Wachstumstrieb unserer Jugend — wenigstens jenes Teiles, der überhaupt verdient und fähig ist, für höchste leitende Berufe durch eine allgemein bildende Schule vorgebildet zu werden — ist der Mangel eines vermittelnden Überganges von dem Lernzwang der Gymnasien zu der Lernfreiheit der Universität. So stellen wir denn bei der Maturitätsprüfung ein „Zeugnis der Reife für den Besuch einer Universität" aus, wo es den Tatsachen leider mehr gemäß nur zu oft heißen müßte: „Reif zum Schwänzen von Universitätsvorlesungen". Als Abhilfe wurde öfters vorgeschlagen, die zwei obersten Klassen wieder von der Mittelschule abzutrennen und sie als Zwischenstufe oder schon als einen Teil der Hochschule ein-

*) Aus jüngster Zeit seien genannt: „Was leistet die Mittelschule?". Wien 1898 (Abdruck aus der „Wage" über die von dieser Wochenschrift 1897—98 veranstaltete Privatenquête). — Bonus, Vom Kulturwert der deutschen Schule (1904). — Rhenius, Wo bleibt die Schulreform? (1904). — Gurlitt, Der Deutsche und seine Schule (1905). — Hueppe, Über Unterr. u. Erz. vom sozial-hygien. Standp.; Zeitschr. f. Sozialwiss. v. Wolf, Bd. VIII. S. 490—549. — Eine über das Problem der Reform auf alles Schul- und Erziehungswesen hinausgreifende Überschau gibt Wilhelm Münch, Zukunftspädagogik (Utopien, Ideale, Möglichkeiten) 1904. — — Vgl. zur Entkräftung der Angriffe „Das moderne Gymnasium" v. J. H., Wiener Abendpost, 22. September 1904.

**) Vgl. Martinak, Über Prüfen und Klassifizieren. Zeitschr. Österr. Mittelschule, XIV. 1900, S. 93 ff. u. 250 ff.; Höfler, Zeitschr. f. d. österr. Gymn., 1901, S. 816 ff.

*) So sagt Paulsen (II, 113) schon von der österr. Schulreform 1775: „Es fehlte der Glaube an die menschliche Natur; wie die Kirchenlehre den Satz zum Angelpunkt hat, daß der Mensch von Natur nichts Gutes tut, so beruhte die österreichische Staatspädagogik auf der Anschauung, daß er von Natur nichts lernen wolle, wenigstens nicht das Rechte. Der alte Aristoteles war anderer Ansicht; er meinte, daß alle Menschen von Natur eine Begierde nach dem Erkennen haben."

zurichten. Doch würde es einer solchen Rückkehr zu einer Einrichtung, die sich in der langen Zeit von 1752 bis 1849 (vgl. z. B. die drastische Schilderung von Nicolai aus dem Jahre 1781, bei P. II. S. 110 ff.) als unheilvoll erwiesen hatte, nicht bedürfen, wenn sich das Gymnasium entschließen könnte, auch ohne äußerliche Zäsur die drei oder zwei obersten Klassen planmäßig zu einer Vorbereitung auf die Lernfreiheit der Hochschule umzubilden (nach meinen persönlichen Erfahrungen läßt sich hierin sogar bei den schon bestehenden Vorschriften manches Segensreiche verwirklichen).

Ein sehr einfaches Mittel wäre z. B., jedem Lehrer der obersten Klassen eine (in das Stundenausmaß einzurechnende) wöchentliche „Freistunde“ *) einzuräumen, in der er ganz nach eigener Stoff- und Methodenwahl die Schüler zu selbständigen Arbeiten (Lektüre, Exzerpten u. dgl.) anleiten und auf ihre spontan anwachsenden Interessen, Fragen u. dgl. eingehen könnte. — Daß für jede solche Regung die gegenwärtige Maturitätsprüfung ein schweres Hindernis ist, wird fast allgemein zugestanden; nur hält man die von ihrer gänzlichen oder teilweisen **) Abschaffung befürchteten Unzukömmlichkeiten für noch schwerer als die bisher Jahr für Jahr erlebten, gegen die eben eine lange Gewohnheit auch schon abgestumpft hat. Positive Vorschläge in dieser oft verhandelten Frage verbietet der Raummangel.

Als das zentrale Übel (man könnte es die Herzkrankheit des Gymnasialorganismus nennen) wird von den Lehrern selbst alles empfunden, was es ihnen unmöglich macht oder auch nur erschwert, Unterricht und Erziehung nach ihrem eigenen besten Wissen und Gewissen angesichts jeder einzelnen Schülerindividualität aus dem toten Reglement in lebendige Tat umzusetzen, aber auch im allgemeinen für den möglichst raschen Fortschritt in der Sichtung der Lehrstoffe und das Herausarbeiten ihrer innerlichsten Bildungswerte sich als die unmittelbar berufenen Reformer, d. h. Weiterbildner des Gymnasiums zu betätigen. Immer wieder vergleicht man die Tätigkeit des Lehrers und Erziehers mit der des Künstlers *) und immer wieder vergißt man dabei, wie gerade der Künstler weniger als irgendein anderer sich dem Schema einer Beamtenhierarchie einfügen läßt, sondern daß jeder künstlerisch Arbeitende für alles Gute und auch Schlechte, was er schafft, ein unvergleichlich höheres Maß rein persönlicher Verantwortung zu tragen im stande sein muß als was immer für ein im Administrativdienst Mitarbeitender. Die Lehrerschaft hat sich schon manches in dieser höchsten aller Standesfragen erkämpft, aber sich das volle Vertrauen auf ihr gutes Können und gutes Wollen bei Publikum und Behörden zu erringen, so daß es wirklich nur mehr in individuellen Ausnahmsfällen mit Recht eingeschränkt wird, bleibt vielleicht auf noch lange hinaus die schwerste aller Forderungen an eine „Reform des Gymnasiums von innen heraus“.

Hatten wir durch das Herausgreifen einiger weniger dunkler Punkte zu bezeugen, daß wir nicht unempfindlich sind für den Druck, der auf dem Gymnasium in seinem augenblicklichen Zustand lastet, so sei nur zum Schlusse noch einmal gerechtfertigt.

---

*) Nach Abschluß des Manuskriptes vernehme ich aus Berlin von der Absicht der preußischen Schulverwaltung, in den obersten Klassen eine „relative Wahlfreiheit“ einzuführen. Hienach wären z. B. in Mathematik nur zwei Stunden für alle Schüler obligat, einem Teil der Schüler würden bis zu sechs Stunden Mathematikunterricht erteilt. Diese wären dann vom Lateinschreiben dispensiert, das dagegen die anderen um so umfassender pflegen. Obiger Vorschlag einer Freistunde könnte als ein einfacher Vorversuch zu jener idealen Neuerung durchgeführt werden.

**) Dr. Kamillo Huemer z. B. empfiehlt für Latein, Griechisch und Mathematik nur schriftliche Prüfung (Zeitschr. Österr. Mittelschule, XIX. (1905) S. 70

*) Jüngst wieder schließt Paulsen sein hochsinniges und warmherziges Schriftchen „Die höheren Schulen Deutschlands und ihr Lehrerstand in ihrem Verhältnis zum Staat und zur geistigen Kultur“. Vieweg, Braunschweig 1904, mit den Worten: „Bildung, geistige, wissenschaftliche Bildung ist . . das feinste individualisierteste, edelste und kostbarste Erzeugnis menschlicher Kunst“.

warum wir gerade das österreichische Gymnasium in den Mittelpunkt der Betrachtung stellten. Der entscheidende Grund ist der, daß gerade die seit 56 Jahren bewährte äußere Verfassung dieses unseres Gymnasiums die Möglichkeit böte, es ohne äußere Eingriffe wieder für ein halbes oder ein ganzes Jahrhundert an die Spitze des auf die Dauer ja doch nicht aufzuhaltenden Fortschrittes zu stellen. Der objektive Grund für eine solche Hoffnung ist darin gegeben, daß es das österreichische Gymnasium frühzeitig verstanden hat, unbeschadet der Treue gegen das neuhumanistische Ideal doch auch den modernen Wissenschaften nach Ausmaß und Gliederung besser gerecht zu werden als irgendein anderes Kulturland.

Prag. *A. Höfler.*

Gymnastik, s. d. Art. Turnen.

H.

Halbtagsunterricht, s. d. Art. Einklassige Volksschule.

Hallisches Waisenhaus, s. d. Art. Franckesche Stiftungen.

Halluzinationen (Sinnestäuschungen oder Trugwahrnehmungen) bedeuten Empfindungen in den verschiedenen Sinnesorganen, die ohne einen von außen einwirkenden Reiz auftreten, aber fälschlich auf äußere Reize zurückgeführt werden. In der Norm haben wir uns den Ablauf einer Empfindung in der Weise vorzustellen, daß ein die Endausbreitungen eines Sinnesnerven aus der Außenwelt treffender Reiz in der Bahn des Nerven bis zu dem in der Hirnrinde gelegenen Sinneszentrum fortgeleitet und aus dieser Sphäre an das Vorstellungs- und Urteilszentrum weitergegeben wird, um uns zu Bewußtsein zu kommen. Alle Eindrücke, die z. B. unser Auge oder unser Ohr treffen, müssen diesen Weg machen, damit wir sie bewußt empfinden. Unter abnormen Verhältnissen kann nun eine rückläufige Erregung erfolgen, indem innere, für uns nicht nachweisbare Reize das Vorstellungszentrum, die Sinnessphären oder die Nervenbahnen treffen und dadurch die Vorstellung einer stattgehabten Empfindung auslösen, deren Reizquelle fälschlich nach außen projiziert wird. Diese Täuschungen bezeichnen wir als Sinnestäuschungen.

Es gibt Halluzinationen des Gesichts (Visionen), des Gehörs (Akoasmen, Phoneme), des Geschmacks, Geruchs und Gefühls. Am häufigsten begegnen wir den ersteren beiden, während die übrigen seltener auftreten und oft schwer von den sogenannten illusionären Empfindungen zu unterscheiden sind. Diese letzteren sind dadurch charakterisiert, daß sie wohl durch einen äußeren Reiz hervorgerufen werden, aber eine der Wirklichkeit nicht entsprechende Deutung erfahren. Ihrem Inhalt nach sind Halluzinationen abhängig von den herrschenden Vorstellungen und Stimmungen der Individuen. Sie können einfachster Art sein, wie z. B. das Hören von Murmeln, Brausen, Donnern oder Glockenläuten, das Sehen von Sternen, Funken, Blitzen, oder sie bilden komplizierte Wahrnehmungen. So können Gestalten, Gruppen von Personen und Tieren, ganze Landschaften vorgetäuscht werden; oder die Kranken hören Stimmen, die bald einer, bald mehreren Personen, bald Kindern, bald Erwachsenen anzugehören scheinen. Halluzinationen der verschiedenen Sinnesgebiete können sich kombinieren dergestalt, daß die Kranken z. B. Personen, die sie vermeintlich sehen, zugleich sprechen hören. Täuschungen des Geschmacks und Geruchs kommen darin zum Ausdruck, daß sonderbare Gerüche nach Chloroform, Äther u. a. wahrgenommen werden, daß die dargereichten Speisen und Getränke nach Gift, nach Kot, Petroleum u. dgl. schmecken. Auf Gefühlstäuschungen beruhen die Empfindungen mancher Kranken, welche sich berührt glauben (haptische Halluzinationen) oder meinen, daß man sie heimlich mit Nadeln oder anderen Instrumenten steche, sie mit Brenngläsern brenne, sie geschlechtlich mißbrauche. Die Bewegungshalluzinationen sind Täuschungen des Muskelsinnes und äußern sich z. B. darin, daß Kranke glauben, ihr Kopf werde nach einer Seite gedreht, der Arm werde festgehalten, oder falls die Sprechwerkzeuge betroffen sind, daß ihnen bestimmte Worte in den Mund gelegt werden, die sie ausgesprochen zu haben glauben.

Die Sinnestäuschungen treten vereinzelt oder massenhaft auf und werden in der Regel

nach außen projiziert. Stimmen werden auf einem oder beiden Ohren aus verschieden großer Entfernung vernommen, Gestalten tauchen bald in der Nähe, bald in weiter Ferne auf. Die Reizquelle wird aber auch in das Innere des eigenen Körpers verlegt; es wird alsdann behauptet, daß eine fremde Stimme im Kopfe oder im Leibe sitze, daß eine elektrische Maschine im Körper rumore u. ä.

Man darf sagen, daß Halluzinationen wohl immer als Ausfluß eines unter abnormen Verhältnissen befindlichen Gehirns zu betrachten sind. Das schließt nicht aus, daß auch geistesgesunde Menschen gelegentlich einer Sinnestäuschung erliegen können. Es ist aber dann die Annahme berechtigt, daß auch ihr Gehirn, sei es durch eine abnorme Blutzufuhr, sei es durch andere Ernährungsstörungen, vorübergehend inneren Reizen ausgesetzt ist. Bekannt sind die Trugwahrnehmungen, die bei manchen Menschen kurz vor dem Einschlafen auftreten. Zu diesen sogenannten hypnagogischen Halluzinationen neigen aber auch vorzugsweise neuropathisch veranlagte Personen. Die meisten Täuschungen indes, denen gesunde Individuen sonst zum Opfer fallen, besitzen den illusionären Charakter.

In der Regel bilden die Sinnestäuschungen ein sehr wichtiges Symptom von Geisteskrankheit. Was ihnen im besonderen den Stempel des Krankhaften aufdrückt, ist die Stellung der betroffenen Personen zu ihren Halluzinationen. Der Geistesgesunde ist jederzeit im stande, Kritik an seinen Wahrnehmungen zu üben und sie zu korrigieren. Der Kranke hingegen ist unfähig, eine Korrektur eintreten zu lassen. Er ist von der Reellität seiner Empfindungen vollkommen überzeugt, verlegt die Ursachen derselben in die Außenwelt und gelangt bei dem Versuch, sie sich zu erklären, zu seltsamen Umdeutungen und Wahnbildungen. Die Schimpfworte, die er hört, werden ihm nach seiner Meinung wirklich zugerufen, und wenn er niemand sieht, der sie gesagt haben kann, nimmt er an, daß Personen aus der Ferne, vielleicht unter Zuhilfenahme der Elektrizität, sich mit ihm in Verbindung setzen. Berührungen, Verletzungen aller Art empfindet er wirklich und weiß von sinnreich ersonnenen Maschinen zu berichten, mittels deren man ihn beeinflußt. Er bringt alle möglichen Beweismittel heran, um auch den anderen von der Wahrheit seiner Mitteilungen zu überzeugen, während er selbst für Gegengründe völlig unzugänglich ist. Eine Kranke berichtet z. B., daß man ihr an verschiedenen Körperstellen Brandwunden mittels Brenngläser beigebracht habe. Als einen für sie unumstößlichen Beweis führt sie an, daß sie, um sich selbst zu überzeugen, Papierstücke auf ihren Körper aufgelegt und diese nach einiger Zeit versengt gefunden habe.

Ebenso wie das Denken, wird auch das Handeln der Kranken durch ihre Sinnestäuschungen beeinflußt. Sie kommen den angeblich gehörten Befehlen nach, werden nicht selten gegen ganz fremde, vorübergehende Personen gewalttätig, von denen sie Schimpfworte gehört zu haben glauben, verweigern die Annahme von Speisen, da sie an ihnen einen besonderen Geschmack wahrnehmen, oder sie nehmen auf Grund von Bewegungshalluzinationen allerlei eigentümliche Stellungen ein. Die Sinnestäuschungen bilden kein selbständiges Krankheitsbild, sondern sind Begleiterscheinungen verschiedener Geistesstörungen. Sie finden sich bei akuten Psychosen, mögen diese durch Intoxikation mit Alkohol, Opium, Belladonna, Blei etc. oder durch Infektion und Erschöpfung (Fieberdelirien), oder mögen sie auf dem Boden erblicher Belastung entstanden sein (akute halluzinatorische Verwirrtheit, Manie, Melancholie); ferner kommen sie bei chronischen Geisteskrankheiten vor, z. B. bei der chronischen Verrücktheit, der Dementia praecox, der progressiven Paralyse und anderen. Bei manchen Erkrankungen überwiegen Halluzinationen eines bestimmten Sinnesorgans, so scheinen bei den akuten und durch toxische Einflüsse erzeugten Zuständen, die sich den Delirien nähern, die Visionen häufiger zu sein, bei den chronischen Psychosen die Gehörstäuschungen.

Dieselben Krankheitssymptome, denen wir bei den Erwachsenen begegnen, kommen bereits im Kindesalter vor. So kann man Halluzinationen, besonders des Gesichts und Gehörs, bei Kindern der verschiedenen Altersstufen beobachten; nur sind sie durch den Charakter des Kindes etwas variiert und entsprechend dem begrenzten Vorstellungskreise monotoneren Inhalts. Wichtig ist es und nicht immer leicht, sie von

den phantastischen Vorstellungen zu unterscheiden, zu denen das kindliche Gehirn ganz besonders geneigt ist.

Die Maßnahmen gegenüber den Sinnestäuschungen decken sich mit denen, die überhaupt bei Geisteskrankheiten in Anwendung kommen müssen. Bei Kindern ist für die Prophylaxe insofern ein Weg gegeben, als mit Rücksicht auf die von vornherein bestehende Disposition des Kindes zu Phantastereien eine richtige Erziehungsmethode darauf bedacht sein soll, möglichst frühzeitig, insbesondere bei erblich belasteten Individuen dem Übergreifen ins Krankhafte vorzubeugen. Der Erzieher wird sein Augenmerk insbesondere auf die Vermeidung alles dessen zu richten haben, was die kindliche Phantasietätigkeit stark zu erregen geeignet ist. Dazu gehört das Lesen von Märchen und Indianergeschichten, das lebhafte Ausmalen von Gespenstern, das Erschrecken mit allerlei Spukgestalten und ähnliches. Auch hier wird die Einholung eines sachverständigen ärztlichen Urteils der Sache des Kindes nur nützen können und sollte deshalb nicht verabsäumt werden.

Literatur: Die Lehrbücher der Psychiatrie von Kraepelin, Ziehen, von Krafft-Ebing. — Ziehen, Die Geisteskrankheiten des Kindesalters. Berlin 1904. — Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887.

Wannsee. *E. Nawratzki.*

Hamburg. Die erste Organisation des Schulwesens dieses Staates nahm zur Zeit der Reformation 1529 Johannes Bugenhagen vor. Bis 1848 wurde das Unterrichtswesen ohne jedes Schulgesetz geleitet und erst in diesem Jahre begannen, durch die Notwendigkeit gedrängt, die Versuche zur Herstellung eines solchen; aber erst mit dem 11. November 1870 kam das Unterrichtsgesetz zu stande. Das Volksschulwesen in den Landgemeinden wurde durch das Gesetz vom 12. Dezember 1879 geregelt. Ein neues Schulgesetz ist in Vorbereitung.

Die Leitung des Schulwesens führt die Oberschulbehörde, die sich aus Mitgliedern des Senats, erprobten Schulmännern und bürgerlichen Vertretern zusammensetzt. Zur speziellen Überwachung der Volksschulen sind für die einzelnen Stadtbezirke Schulkommissionen, für das Landgebiet Schulvorstände eingesetzt.

Die städtischen Volksschulen sind siebenstufig. Für das 8. Schuljahr sind nach Bedürfnis Oberklassen — Selekten — eingerichtet. An sämtlichen Knabenschulen findet Pflichtunterricht in der englischen Sprache statt, nichtverbindlicher Unterricht im Französischen wird nach Bedürfnis eingerichtet. Als durchschnittliche Normalzahl einer Klasse gilt die Zahl von 50 Schülern. Die Geschlechter sind getrennt.

Im Jahre 1904 bestanden in der Stadt 139 Volksschulen mit 2087 Klassen und 95.221 Kindern (47.538 Knaben und 47.683 Mädchen). Zur Zeit sind 16 neue Schulhäuser im Bau, außerdem werden mehrere Volksschulhäuser vergrößert, bezw. umgebaut. Es bestehen ferner: acht Hilfsschulen für Schwachbefähigte, in denen im Schuljahre 1903/4 in 47 Klassen 898 Kinder (510 Knaben, 388 Mädchen) von 56 Lehrkräften (23 Lehrern, 33 Lehrerinnen) unterrichtet wurden. Für die Hilfsschulen besteht das System der Sechsstufigkeit. Der einzelnen Klasse werden in der Regel nicht mehr als 20 Kinder überwiesen. Jede Hilfsschule hat einen Leiter, respektive eine Leiterin. Das gesamte Hilfsschulwesen ist der Aufsicht eines der fünf Schulinspektoren für das Volksschulwesen unterstellt.

Im Schuljahre 1903/4 wirkten zusammen an den städtischen Volksschulen 2646 Lehrpersonen (1610 männliche, 1036 weibliche).

Im Landgebiete bestanden im Schuljahre 1904 49 Schulen mit 212 Klassen und 9925 (5042 Knaben, 4883 Mädchen) Kindern. An den Schulen waren 217 Lehrkräfte (190 Lehrer, 27 Lehrerinnen) angestellt. Die Gesamtausgaben für die öffentlichen Stadtvolksschulen trägt der Staat. Diese betrugen im Jahre 1903 — uneingerechnet die für Bauten, Inventaranschaffungen etc. erforderlichen Aufwendungen — Mk. 8,170.510. Die Gesamtausgaben für das Landschulwesen betrugen 1903: Mk. 683.842. Davon entfielen Mk. 495.963 auf die Gemeinden und Mk. 187.879 auf die Staatskasse.

Für die Heranbildung von Lehrern und Lehrerinnen an Volksschulen bestehen in Hamburg zwei staatliche Lehrerse-

minare mit je sechs Klassen und ein staatliches Lehrerinnenseminar mit vier Klassen; ein zweites Lehrerinnenseminar ist in der Entwicklung begriffen. Außerdem ist ein halböffentliches, zur Ausbildung von Lehrerinnen an mittleren und höheren Mädchenschulen bestimmtes Seminar mit ebenfalls vier Klassen vorhanden.

Die definitive Anstellung der Lehrpersonen im Volksschulwesen erfolgt, nachdem sie vier Jahre an Schulen, darunter mindestens ein Jahr an öffentlichen Schulen des hamburgischen Staates tätig gewesen sind und die zweite Prüfung bestanden haben. Die Leiter (Hauptlehrer) der öffentlichen Stadtvolksschulen müssen die Prüfung für Mittelschullehrer bestanden haben. Die Hauptlehrer beziehen ein jährliches Gehalt von Mk. 4100—6000. Für etwa gewährte Dienstwohnung tritt ein jährlicher Gehaltsabzug von Mk. 750 ein. Die definitiv angestellten Lehrer an Stadtvolksschulen haben ein Gehalt von Mk. 2000—4400, die Lehrerinnen ein solches von Mk. 1400—2600. Alterszulagen treten nach vollendetem 25. Lebensjahre in dreijährigen Zwischenräumen ein, bei den Hauptlehrern dreimal um je Mk. 400 und einmal um Mk. 500, bei den Lehrern um je Mk. 300 und bei den Lehrerinnen um je Mk. 200. Die Hilfslehrer beziehen ein Gehalt von Mk. 1400 und die Hilfslehrerinnen ein solches von jährlich Mk. 1000.

Die Leiter der Landschulen beziehen außer freier Wohnung mit Garten ein Anfangsgehalt von Mk. 1500—2200 (je nach Ortsverhältnissen und Schülerzahl), die festangestellten Landschullehrer erhalten außer freier Dienstwohnung oder entsprechender Entschädigung ein Anfangsgehalt von Mk. 1400—1500. Die festangestellten Lehrerinnen beziehen (außer freier Wohnung) Mk. 1000—1220 Anfangsgehalt. Alterszulagen erhalten Schullehrer (Leiter der Landschule) und festangestellte Landschullehrer nach Vollendung des 25. Lebensjahres in dreijährigen Zwischenräumen fünfmal zu 300 Mk., die festangestellten Lehrerinnen in derselben Zeit fünfmal je 200 Mk.

Die Pensionsberechtigung für Volksschullehrer und Lehrerinnen im Stadt- und Landgebiete beginnt, wenn bei dem Eintritt in die definitive Stellung das 25. Lebensjahr bereits vollendet ist, sofort mit dem Diensteintritt. Die Pension beträgt nach zehn Dienstjahren 40%, und steigt jährlich um 2%, respektive bei Gehalten über Mk. 2000, um jährlich 1½%, bis zum Vollgehalt.

Witwen erhalten ⅕ des letzten Jahresgehaltes des Verstorbenen, wenn dieser weniger als zehn pensionsberechtigte Dienstjahre zurückgelegt hat, in anderen Fällen ¼ des letzten Jahresgehaltes.

Die Waisenpension, die für jedes Kind bis zum 18. Lebensjahre bezahlt wird, ist je nach den vorliegenden Fällen verschieden hoch bemessen, doch darf sie weder für sich noch mit der Witwenpension zusammen 75 vom Hundert des zuletzt bezogenen pensionsberechtigten Diensteinkommens des verstorbenen Lehrers übersteigen.

Höhere Schulen waren 1903/4 vorhanden:

2 Gymnasien (mit 1020 Schülern), 1 Realgymnasium (638 Schüler), 2 Oberrealschulen (1242 Schüler), 6 staatliche Realschulen (2363 Schüler), 6 nichtöffentliche prüfungsberechtigte Realschulen (1822 Schüler), 4 höhere Mädchenschulen (8734 Schülerinnen); außerdem sind der Sektion für das höhere Schulwesen unterstellt: 22 Kirchen-, Gemeinde- und Stiftungsschulen, davon 12 für Knaben (mit 2617 Schülern), 10 für Mädchen (mit 3700 Schülerinnen). Eine private Handelsakademie in Hamburg zählt 8 Klassen mit 190 Schülern. Das „Staatliche Gewerbeschulwesen“ umfaßt: I. Bauwerkschule, Hochbau und Tiefbau (Wintersemester 1904: 309 Schüler), II. Technikum, höhere Maschinenbauschule, höhere Schiffsmaschinenbauschule, Schiffbauschule, höhere Schule für Elektrotechnik (mit zusammen Wintersemester 1904 171 Schülern), III. Wagenbauschule (13 Schüler), IV. Kunstgewerbeschule (89 Schüler), V. Tagesgewerbeschule (102 Schüler), VI. 11 Abend- und Sonntagsgewerbeschulen (1904 Wintersemester 5547 Schüler, Sommersemester 4369 Schüler), VII. 8 Kaufmännische Fortbildungsschulen (1904 Sommersemester 1719, Wintersemester 1758 Schüler), VIII. 1 Fortbildungsschule für weibliche Handelsbeflissene (1903 Sommersemester 307, Wintersemester 315 Schü-

lerinnen). Alle Anstalten sind dem Schulrat für das Gewerbeschulwesen unterstellt.

Es sind ferner vorhanden: 1 Gewerbeschule für Mädchen, bestehend aus einer Fortbildungsschule, 1 Handelsschule, 1 Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen, 1 Kindergarten. Eingerichtet sind Kurse für Zeichnen und alle Arten weiblicher Handarbeiten. Durchschnittlicher Besuch 450 Schülerinnen. 1 Taubstummenanstalt von 1830 (Erziehungsanstalt) mit 59 Zöglingen (32 männlichen, 27 weiblichen); 1 Blindenasyl (Arbeitsanstalt). Im Jahre 1903 betrug das Budget für die öffentlichen höheren Lehranstalten 1,529.000 Mark.

Besoldungsetat für die höheren Staatsanstalten:

Direktoren der Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen: 10.000 Mk. und freie Wohnung oder 1600 Mk. Wohnungsentschädigung; Direktoren der Realschulen und Progymnasien: 7200—9000 Mark und freie Dienstwohnung oder 1400 Mark Entschädigung (4 Alterszulagen); wissenschaftliche Lehrer: 3600—9000 Mark (9 Alterszulagen); technische Lehrer und Mittelschullehrer 3600—5600 Mk. (5 Alterszulagen).

Besoldungsetat für die zum Gewerbeschulwesen gehörenden Anstalten: Direktoren 8600—10.400 Mk., Schulinspektoren 5400—7800 Mark, Oberlehrer 5400—7800 Mark und ordentliche Lehrer 3600—6600 Mark. Die Leiter der kleinen Abend- und Sonntagsgewerbeschulen erhalten für ihre nebenamtliche Tätigkeit 600—1200 Mark im Jahr, diejenigen der kaufmännischen Fortbildungsschulen und der Fortbildungsschule für weibliche Handelsbeflissene 600 bis 900 Mark. Die Hilfslehrer und die nebenamtlich beschäftigten Volksschullehrer werden mit 50 bis 125 Mark für die wöchentliche Stunde im Halbjahr honoriert.

Hamilton und seine Methode. Der Engländer James Hamilton (1769 bis 1831) hat sich in der Geschichte der Didaktik durch seine Sprachmethode ein dauerndes Denkmal gesetzt. Er war ursprünglich Kaufmann und siedelte später nach Hamburg über, wo er bei einem französischen Emigranten Unterricht in der deutschen Sprache nahm, dabei jedoch zur Bedingung setzte, daß man ihn mit der Grammatik verschone. Durch die wörtliche Übersetzung eines Anekdotenbuches, in welche sein Lehrer nur die nötigsten grammatikalischen Erklärungen einmischte, sah sich Hamilton schon nach 12 Lektionen in Stand gesetzt, ein leichtes deutsches Buch zu lesen. Dieser rasche Erfolg und die Erinnerung an seine Schulzeit, wo er Horaz und Vergil ohne grammatische Analyse gelesen hatte, lenkte seine Aufmerksamkeit auf die Spracherlernung und bestimmte ihn, als er später durch widrige Schicksale in seiner Geschäftstätigkeit ruiniert worden war, Sprachlehrer zu werden. Zunächst versuchte er nochmals sein Glück als Geschäftsmann in Holland und England und wandte sich selbst nach Amerika, wo er 250 Meilen westlich von New-York ein kleines Gut ankaufte um hier eine Pottaschensiederei anzulegen. Schon war er seinem Ziele nahe, als ihn beim Eintritte der kalten Jahreszeit ein Schauder erfaßte, den Winter in dieser Einöde zuzubringen; er kehrte nach New-York zurück und wurde Sprachlehrer. Hier kündigte er öffentlich an, seine Schüler in 15 Lektionen (nicht Stunden) soweit zu bringen, daß sie im stande wären, das Evangelium Johannis aus dem Französischen ins Englische zu übersetzen; er erreichte jedoch dieses Ziel bereits nach der zehnten Lektion. Aufgemuntert durch diese Erfolge, erteilte er unter stets wachsendem Zulauf von Schülern in verschiedenen Städten Amerikas seinen Sprachunterricht und widmete sich vollständig dem Lehrerberufe. Im Jahre 1823 in sein Vaterland zurückgekehrt, fand er trotz aller marktschreierischen Anpreisungen ein solches Vertrauen, daß er schon nach 18 Monaten über 600 Schüler zählte, die er teils persönlich, teils durch seine Mitarbeiter in der lateinischen, griechischen, französischen, italienischen und deutschen Sprache unterrichtete. Unter fortdauernder Erweiterung und Vervollkommnung seiner Methode lehrte er unermüdlich in Liverpool, Manchester, Belfast und starb am 31. Oktober 1831 in Dublin. Zwei didaktische Grundsätze sind es, welche Hamiltons originelle Lehrmethode charakterisieren: 1. Die Sprache soll dem Schüler in unmittelbarem Anschlusse an den in ihr enthaltenen Gedankeninhalt als ein lebendiges Ganze vorgeführt werden, d. h. der Unterricht schreitet wie bei Jacotot (s. d.) am Faden eines einzigen zusammenhängenden,

wertvollen (klassischen) Literaturprodukts fort — bei Jacotot war es Chateaubriands, Atala, bei Hamilton das Evangelium Johannis. 2. Der Schüler soll angeleitet werden, die Regeln der Sprache durch eigenes Zutun aus dem vorliegenden Sprachprodukt selbst herauszufinden. Also der Stoff wird den Schülern in dem zusammenhängenden Texte in die Hand gegeben, die Sprachformen muß er sich an der Hand der unterrichtlichen Unterweisungen durch den das Sprachgefühl erzeugenden Instinkt für Analogie selbst herausfinden. Dieser Vorgang ist also ein analytischer und genetischer; denn der Unterricht geht hier von der unmittelbaren Anschauung der Sprachbilder aus, welche jedoch nicht an einzelnen willkürlich herausgezerrten Stücken oder an sinnlosen und läppischen Beispielen, wie dies noch heutzutage so oft geschieht, sondern in ihrem Zusammenhange mit dem lebendigen Ganzen, zu welchem sie gehören, angeschaut werden. Dadurch wird das Interesse des Schülers im Verlaufe des Unterrichts außerordentlich gesteigert, da sich mit dem sprachlichen Ganzen auch ein interessanter Gedankeninhalt vor seinen Augen auftut, er daher sofort von dem, was er lernt, eine Anwendung macht, indem er sich dieses Gedankeninhalts, z. B. einer Erzählung, bemächtigt. Dieser Teil der Methode liegt also ganz im Geiste des Comenius, dessen Grundgedanke dahin geht, Sachliches und Sprachliches miteinander zu verknüpfen. Die lebendig angeschauten fremdsprachlichen Bilder (Wörter, Sätze, Phrasen) müssen nun memoriert und mit den äquivalenten Elementen der Muttersprache assoziiert werden. Das erstere geschieht durch Wiederholung und Übung, das letztere durch die beigegebene Interlinearübersetzung (zwischenzeilige Übersetzung). Diese Übersetzung, die der Lehrer selbstverständlich, wenigstens im Anfang, den Schülern bieten muß, ist erstens eine sklavisch wörtliche ohne alle Rücksicht auf den Geist der Muttersprache, weil sie nur den Zweck hat, ein Spiegelbild der fremdsprachlichen Wortformen (nach Zahl, Fall, Zeit, Art u. dgl.) zu sein, und zweitens hält sie sich an die Urbedeutungen der Wörter, weil sich aus diesen die abgeleiteten und übertragenen Bedeutungen leicht ergeben. Diese vorläufige Übertragung verhilft dem Schüler nur zur Kenntnis der einzelnen Wörter, mittels welcher er dann selbst eine eigentliche sinnrichtige Übersetzung in die Muttersprache zu entwerfen hat. An der Hand der wörtlichen Übersetzung wird der Text streng memoriert und allseitig eingeübt, d. h. sowohl im fremden als auch im muttersprachlichen Idiom in und außer der gegebenen Wortfolge abgefragt. Hiebei ist strenge daran festzuhalten, daß man zu einer zweiten Lektion nicht früher übergeht, bevor nicht das Material der vorhergehenden gehörig memoriert und eingeübt ist. Was nun die grammatischen Formen, Paradigmen und syntaktischen Regeln betrifft, so werden diese nach Ratichs Vorschrift nicht vor, sondern nach und in dem Autor eingeprägt, jedoch nicht sofort, sondern erst nachdem das nötige Material, aus welchem diese grammatischen Regeln analytisch entwickelt werden können, in das Gedächtnis hinterlegt worden ist, und nachdem die meisten Sprachgesetze dem Schüler mittels des Instinkts für Analogie (s.d.) an dem aufgenommenen Material in unbewußter Weise geläufig geworden sind. Mit der bewußten Anwendung der grammatischen Regeln beginnt nach wenigen Monaten der zweite Kursus, in welchem die Memorierung des Originals und die sklavische Übersetzung wegfällt. Im dritten Kursus, nachdem schon eine gewisse Geläufigkeit und ein gewisser Takt für die Sprachbildung erworben ist, wird die Übersetzung aus der Muttersprache in die fremde Sprache kultiviert, anfangs in der Form der Rückübersetzung des schon Gelesenen und Übersetzten, dann als Übersetzung verwandter Sätze und Stücke. Als Beispiel der ersten sklavischen Übersetzung diene der Anfang des Evangeliums Johannis.

Initio omnium rerum fuit verbum, verbum apud Deum fuit. — (Im) Eingange aller Dinge war Wort, Wort bei Gott war. — C'etait en elle, qui etait la vie, et la vie etait la lumière des hommes. Dies war in sie, das war die Leben, und die Leben war die Licht der Menschen.

Die Vorteile dieser Methode, welche auch Rudthardt im III. Bande der Schmidschen Enzyklopädie anerkennt, sind vor allem eine „Erhöhung des Interesses, der Anregung und der Selbstbefriedigung", dann die rasche Hindurchführung durch die Elemente, was eine größere Lernfreudigkeit erzeugt. Hiezu kommt noch die erhöhte Selbsttätigkeit des

Schülers, welchem hier zugemutet wird, auf Grundlage des aufgenommenen Stoffes alle jene formalen Beziehungen aufzufinden, die er eben nach seiner Beobachtungsgabe und überhaupt nach seiner ganzen geistigen Regsamkeit aufzufinden im stande ist. Endlich dürfte diese Methode im gleichen Maße für Kinder, wie für Erwachsene geeignet sein, wenn man sich bei jenen auf die unbewußte Aneignung der Sprachformen mittels des Sprachgefühles beschränkt, bei diesen dagegen die bewußte Formulierung der sprachlichen Gesetze als Lehrziel sich vorstellt. Alles dreht sich hier um die Handhabung der Methode, die allerdings eine verschiedene sein kann. Versuche zur Fortbildung dieser Methode sind auf deutschem Boden gemacht worden, vorzugsweise in Württemberg, welches deutsche Land sich durch seine Rührigkeit auf pädagogischem Gebiete vorteilhaft auszeichnete. Solche Versuche sind namentlich gemacht worden am Stuttgarter Gymnasium von Hölder, in Göppingen von K. A. Schmid, in Schorndorf von Leonhard Tafel, der sich zugleich durch Ausarbeitung einer beträchtlichen Anzahl Lehrbücher um die weitere Verbreitung und Fortbildung der Methode verdient gemacht hat, am durchgreifendsten endlich, wenn auch nicht ohne Modifikationen, auf der Privatanstalt zu Stetten.

Literatur: Die gediegene und unbefangene Abhandlung über Hamilton in Schmids Enzyklopädie III. S. 241 von Rudthardt — Wurm, Hamilton und Jacotot. Hamburg 1831. — Schwarz Ch., Kurze Kritik der Hamiltonschen Sprachlehrmethode. Stuttgart 1837; dessen Apologie des Anti-Hamilton. Ulm 1838. — Tafel, Lehrbuch der griechischen (lateinischen, italienischen, englischen) Sprache nach Hamiltons Grundsätzen. Ulm 1831; der spanischen Sprache. Ulm 1831. — Derselbe, die analytische Sprachlehrmethode, Tübingen 1845. — Luber, Über das Studium der neueren Sprachen. Progr. Landshut 1849 (über Tafel und Jacotot). — Dorfeld C., Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts in Deutschland. Gießen, Progr. 1892. — Leyser Franz, Deutsche Elementarübungen nach Hamiltons Grundsätzen. Stuttgart 1832. — Elementarübungen der englischen, französischen, italienischen lateinischen Sprache für Vorbereitungsschulen. Darmstadt. 1835, in welchem Buche mit einem untergelegten Texte aus Campes Robinson das Englische am nebenstehenden Deutschen, das Französische am Englischen, und sofort wieder das Italienische am Französischen und das Lateinische am Italienischen gelernt wird. Endlich ist noch zu bemerken, daß die heutzutage sehr verbreitete und auf sämtliche moderne Kultursprachen angewendete Methode der Toussaint-Langenscheidtschen Unterrichtsbriefe nur eine Modifikation der Hamiltonschen Methode ist.

G. Lindner †.

Hand (Rechts- und Linkshändigkeit). Wie in des Verfassers Enzyklopädischem Handbuche der Schulhygiene (Pichlers Verlag 1904, S. 384 ff.) näher ausgeführt, ist die Frage, woher Rechts- und Linkshändigkeit komme, häufig aufgeworfen und verschieden beantwortet worden.

Der Wiener Anatom J. Hyrtl glaubte als Grund der Rechtshändigkeit die raschere und schnellere Blutversorgung des rechten Armes von der großen Körperschlagader (Aorta) durch die kurze unbenannte Ader (Arteria anonyma) und die Unterschlüsselbeinarterie (Arteria subclavia) ansprechen zu sollen, während das Blut zum linken Arme einen längeren Weg vom Herzen zurücklegen muß. — Da nun in dieser Anordnung nicht selten Abweichungen eintreten (vgl. Schmidts Jahrb., Bd. 103, 1859, S. 296), so glaubte Hyrtl in unbestimmten Veränderungen der Blutgefäßverzweigung den Grund für eine Linkshändigkeit zu erblicken.

Demgegenüber hob der Anatom Theile hervor, daß diese Aderverlegung seltener als bei zwei Prozent der Menschen, wie Hyrtl annahm, vorkäme, während entschieden mehr als zwei Prozent der Menschen linkshändig wären, so daß also Hyrtl nicht recht haben kann.

Der Kottbuser Arzt L. W. Liersch erblickte, wie er in seiner vortrefflichen kleinen Monographie „Die linke Hand“ (Berlin 1893, Rich. Schoetz) ausführt, die Ursache der Rechtshändigkeit bei den meisten Menschen in einer Anzahl von physiologischen und anatomischen Eigentümlichkeiten, zu denen dann weiter das Moment der Vererbung im Sinne Darwins mitbestimmend hinzutrete. Er führt hiebei folgendes aus:

„Das höhere Tier hat vier Extremitäten, die es zum Fortbewegen und zur Verteidigung gebrauchen kann (abgesehen von der Schwanzbewegung). Aber des Tieres Herz und die weiche Brustseite ist nach

unten gerichtet; der feste Rückgrat bietet nach oben hin Schutz und Schirm. Selbst der Affe, der sich wohl aufrichten, aber auch zusammenducken und auf allen Vieren gehen kann, deckt sich seine linke Seite und seine Flanken durch den festen Rücken. Beim Menschen, der aufrecht steht und geht, handelt es sich vom Anfange seines Kampfes um das Dasein an darum, daß er seine linke Brustseite, wo sich das Herz, also das verletzlichste Organ seines Körpers, befindet, zu schützen suchte. So ist die linke Hand bei allen Völkern und Kriegern von jeher die Hand des Sichdeckens, des Schildes gewesen, die rechte hingegen die der Abwehr, des Schwertes. Ferner sind die meisten Organe des Körpers zweifach und auf beide Seiten desselben gleichmäßig verteilt, wie die Gehirnhalbkugeln, die Augen, Ohren, die Atmungsorgane u. s. w. Nicht so das Herz und die größeren Eingeweide des Unterleibes. Die Verletzungen dieser einfachen Organe, soweit sie zur Erhaltung des Organismus wichtiger sind, verlangen um so mehr Schutz. Sodann ist die linke Lunge, welche mit dem Herzen und seinen Appertinenzen den linken Brustraum teilen muß, kleiner und zweilappig, während die rechte Lunge dreilappig und größer und der Ausdehnung und der Atmung fähiger ist. Die linke Lunge bedarf somit in gewisser Beziehung mehr des Schutzes als die rechte; im übrigen erkrankt die rechte Lunge, weil sie mehr in Anspruch genommen wird, sozusagen von innen heraus häufiger. Endlich steigen aus dem linken Brustraum die großen Körperschlagadern, die Aorta und die Pulmonalis, die Kopf- und Armschlagadern herauf, sowie wieder die größeren Blutadern des Körpers das Blut aus dem Gehirn und aus dem Unterleibe, sowie aus den Extremitäten in den linken Brustraum zurückführen. Bei angestrengterem Gebrauch der linken oberen Extremität, z. B. beim Kämpfen, selbst bei den unausgesetzten täglichen leichteren oder schwereren Arbeiten würde der Blutlauf in den größeren Gefäßen des Herzens und der Lungen mehr beeinträchtigt werden. In der Tat haben mir (d. h. Liersch) intelligente linkshändige Menschen wiederholt versichert, daß sie bei angestrengten mechanischen Arbeiten nicht allein Unbehagen, sondern sogar schmerzhafte Empfindungen in der linken Brustseite wahrnehmen.

Aus diesen anatomischen und physiologischen Momenten ist anzunehmen, daß die Rechtshändigkeit des Menschen von jeher nicht eine fakultative, sondern eine obligatorische gewesen ist. Damit hingen denn auch alle Gebräuche der Völker zusammen, welche die rechte Hand prävalieren ließen, so der Schwur mit der Rechten, der Gruß, das Gelöbnis und das Verlöbnis, die Traufeierlichkeiten u. s. w. Das Kind braucht als geschützter Säugling auch in gleicher Weise beide Händchen; erst der ἄνθρωπος, der sich aufrichtende Mensch, läßt im Kampfe und in der Verteidigung die Rechte mehr zum Rechte kommen.' —

Im Gegensatze hierzu will L i e r s c h die Linkshändigkeit einerseits auf Vererbung, anderseits und oft auf mehr zufällige Umstände, wie Nachahmung im Kindesalter, Betätigung eines Widerspruchsgeistes gegen die Ermahnungen der Erzieher, ganz besonders auf Hindernisse im Gebrauche der rechten Hand und des Armes, die angeboren oder erworben waren, vielleicht auch nur eine gewisse längere Zeit hindurch bestanden, zurückführen. — Hierzu weist er auf die Fälle einer zwangsweisen Linkshändigkeit bei solchen Personen hin, welche in späterem Alter durch Verletzungen oder Störungen mancher Art den rechten Arm, bezw. die Hand (oder z. B. durch Lähmungen nach Schlaganfällen in jugendlichem Alter) deren Gebrauch einbüßten und dann noch mit der linken Hand das Schreiben erlernten.

Für wenig wichtig hielt er das von anderer Seite angeführte Getragenwerden der später linkshändigen Menschen auf dem rechten Arme der Mütter und Pflegerinnen, die in der Regel den linken Arm dazunehmen, weil in dieser frühen Zeit das Kind noch beide Hände gleichmäßig gebrauche. — Noch viel weniger kann, was hier hinzugefügt sein mag und was für den Nichtmediziner im Hinblick auf die Begründung der Rechtshändigkeit nahe zu liegen scheint, etwa eine umgekehrte Lage der Eingeweide (Situs inversus viscerum), bei der das Herz rechts liegt, als Erklärung für Linkshändigkeit herangezogen werden. Denn diese anatomische Merkwürdigkeit ist eine ungeheure Seltenheit, während man bei den zahlreichen Linkshändigen, die vorkommen,

leicht die gewöhnliche Eingeweidelage feststellen kann. —

In der Schule und bei der Erziehung muß — ganz abgesehen von der großen Schwierigkeit, die von links nach rechts laufende Schreibschrift mit der linken Hand auszuführen — selbstverständlich das Schreiben ausschließlich mit der rechten Hand gefordert werden. — Weiter hinaus sollte man aber nicht gehen, insbesondere nicht einen Schüler tadeln, der mit der linken Hand lieber Gegenstände darreicht, lieber seinen Bleistift spitzt, eine Schülerin, die links näht, stickt, häkelt etc., kurz man soll nicht die Linkshändigen im Gebrauche der linken Hand beschränken. Im Gegenteil man sollte, — wie Hippokrates und die alten Ärzte vom Arzte forderten, daß er mit beiden Händen gleich geschickt, „ambidexter“ — sei, auch tunlichst dahin wirken, daß, abgesehen vom Schreiben, jeder Mensch diese nur von den Ärzten geforderte Geschicklichkeit besitze. — Dieser Gedanke wurde schon vor mehr als einem Jahrhundert von Benjamin Franklin angeregt und soll neuerdings in Amerika von Lehranstalten praktisch ausgebildet sein, wo Schreiben, Zeichnen und Modellieren mit beiden Händen geübt wird.

Auf die Wichtigkeit dieser „Zweihändigkeit“ (Ambidexteritas) im späteren Leben braucht, ganz abgesehen von dem Falle eines späteren Verlustes oder einer Gebrauchsbeschränkung der rechten Hand, wohl nicht besonders hingewiesen werden.

Berlin. *R. Wehmer.*

Handarbeitsunterricht s. d. Art. Handfertigkeitsunterricht und Weibliche Handarbeiten.

Handelsschulen. Die Handelsschulen haben die Aufgabe, dem Kaufmannsstande sich widmenden jungen Leuten die notwendige Fachbildung und, so weit als möglich, allgemeine Bildung zu vermitteln, dadurch dem Handelsstande einen tüchtig gebildeten Nachwuchs zu sichern. Nach dem heutigen Stande gliedern sich die Handelsschulen in: 1. Vorbereitungsschulen, welche ihre Schüler vor dem Eintritte in die kaufmännische Praxis für den künftigen Beruf vorbereiten; sie zerfallen im allgemeinen in Handelshochschulen, höhere Handelslehranstalten (Handelsakademien) mit drei bis vier Jahrgängen und einfache Handelsschulen mit meist zwei Jahrgängen. 2. Lehrlingsschulen (Fortbildungsschulen) für die theoretische Ausbildung neben der praktischen Schulung im Geschäfte.

*Historische Entwicklung**): Die Anfänge des Handelsschulwesens gehen auf das 16. Jahrhundert zurück, auf die Lehrmeister (Schulmagister) zur Unterweisung junger Kaufleute „in der Handlung und in den Sprachen,“ die es unter anderen in Antwerpen, Bergen, Venedig und Nowgorod gegeben hat. In den „Schreib- und Rechenschulen“ in Deutschland, besonders in Nürnberg (1523), Augsburg, Ulm, Hamburg, Lübeck, Leipzig, wurde fast nur die Erreichung mechanischer Fertigkeiten im Rechnen, Schreiben und in der Buchführung angestrebt. Erst im 18. Jahrhundert wurde die wirtschaftliche Bedeutung der Handelsschulen besonders durch den Einfluß der Merkantilisten hervorgehoben. 1715 machte der Hof- und Kommerzienrat Paul Jakob Marperger eine Eingabe an die sächsische Regierung, in welcher die Bedeutung und der Nutzen einer sogenannten Handelsakademie dargelegt und deren Gründung empfohlen wurde; er beabsichtigte damit, etwas weit Höheres als die bisherigen Buchhaltungsschulen zu schaffen. Derselbe Gedanke wurde 1787 noch ausführlicher von M. Johann Nikodemus Müller in Göttingen entwickelt, welcher die Angliederung einer Handelsakademie an die Königliche Georg-August-Universität vorgeschlagen und dafür ein vollständiges Programm aufgestellt hat; in einem einjährigen Kurse sollte die Anstalt auf den künftigen Beruf vorbereiten (Lehrgegenstände: Kaufmännisches Rechnen, Buchhaltung, Konzipieren von kaufmännischen Briefen und Handelsformularien, Schreibkunst, kaufmännische Angelegenheiten, Lesung von Marktberichten, Warenkunde mit besonderer Berücksichtigung der Manufakturen unter Vorführung von Werkzeugen und Maschinen, Geometrie, Mechanik, Französisch und Italienisch). Auch sollten Kollegien über Handel, Handelspolitik und volkswirtschaftliche Fragen von Professoren

*) Zum Teil nach dem Art. „Handelsschulen“ von B. Zieger in Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, III. Bd.

der Universität gelesen werden. Diese Ideen, welche im ganzen schon den Plan der heutigen höheren Handelsschulen in sich schließen, kamen damals nicht zur Verwirklichung. Ähnlich erging es solchen Vorschlägen in Österreich; hier legte der Manufakturenamtsinspektor Ludwig Prokop von Rabenstein in Mähren einen Plan für eine Gewerbeschule vor, welcher dem kaufmännischen Unterricht besondere Beachtung schenkte; er wurde am 20. August 1751 zwar von der Kaiserin Maria Theresia genehmigt, aber die guten Absichten scheiterten an dem vollkommenen Mangel an geeigneten weltlichen Lehrkräften und man mußte bis auf weiteres allen Unterricht in den Händen von Ordensbrüdern lassen. Hingegen wurde bald darauf in Portugal vom Minister Pombal der Gedanke verwirklicht (1759) durch Errichtung der „Aula de commercio“, die bereits im Jahre 1775 etwa 200 Zöglinge geprüft entlassen hat. In Sachsen wurden in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts noch mehrere Vorschläge ohne Erfolg gemacht, z. B. von Gentebrück in Erfurt (1764) behufs Errichtung einer Kaufmannsschule in Leipzig und von Löffler (1765); die bald darauf (1772) von E. und H. Rath gegründete erste sächsische Kaufmannsschule ist nach kurzem Bestande eingegangen. Ein von Prof. J. G. Büsch 1771 in Hamburg begründetes „Institut zur Erziehung und Vorübung des jungen Kaufmannes“ hat sich bis 1800 gehalten, jedoch geringen Anklang bei den Kaufleuten gefunden. Die Tätigkeit Büschs erregte aber die Aufmerksamkeit der maßgebenden Kreise in Österreich und Kaiserin Maria Theresia verlangte ein Gutachten von Büsch über eine in Wien zu gründende Handelsakademie. 1770 wurde nach diesen Vorschlägen wirklich ein Staatsinstitut, die „Real-Handlungsakademie“ unter dem Direktor J. G. Wolf, früher Professor der Mathematik in Straßburg, ins Leben gerufen. Nach einem glänzenden Beginne wurde aber die junge Anstalt bald infolge der Konkurrenz der Piaristen, welche sich auch mit kommerziellem Unterricht zu befassen begannen, zurückgedrängt und 1804 in die „Realakademie“ verwandelt, in welcher nur mehr in der obersten Klasse kaufmännische Fächer gelehrt wurden; 1815 wurde die Anstalt mit dem Polytechnikum vereinigt, in welchem bis 1865 eine kommerzielle Abteilung, jedoch ohne große Bedeutung fortgeführt worden ist. Ähnliche kommerzielle Abteilungen wurden später auch an den polytechnischen Instituten in Lemberg und Krakau errichtet, führten aber auch hier nur eine Scheinexistenz.

Zu Ende des 18. Jahrhunderts hat eine rege Bewegung zu Gunsten der Handelsschulen in Rußland begonnen, wo in Moskau mit beträchtlichen Mitteln ein solches Institut errichtet worden ist, das 1799 nach Petersburg verlegt wurde; 1804 wurde in Moskau von der dortigen Kaufmannschaft eine neue Schule gegründet und eine zweite im Jahre 1806 von einem Privaten; beiden Anstalten wurde ein besseres Los zu teil als den verwandten Schulen in Deutschland und Österreich. Denn die 1803 in Berlin errichtete königliche Handelsschule und die ähnlichen Schulen in Würzburg und Dillingen bestanden nur drei Jahre. Die Moskauer Schule entsendete sogar 1821 einige ihrer Zöglinge für ein bis zwei Jahre ins Ausland, um sich weiter zu bilden und dann als Lehrer an der Moskauer Handelsschule zu wirken.

In Österreich war die erste Handelsschule des 19. Jahrhunderts in Triest hervorgegangen aus der 1750 dort gegründeten „Scuola di Nautica“; diese wurde 1816 durch Josef Volpe neu organisiert als „Accademia di Commercio e di Nautica“; neben einem zweijährigen Vorbereitungskurs enthielt sie einen höheren Kurs mit vorwiegend kaufmännischen Unterrichtsfächern. Nach mehrmaliger Umgestaltung wurde die Anstalt 1865 eine dreiklassige Handelsschule; heute ist diese älteste Anstalt Österreichs vierklassig.

In Deutschland wurde nach den mannigfachen Umwälzungen und Unruhen der Kriegsjahre, welche die begonnene Handelsschulbewegung ganz zurückgedrängt hatten, zuerst im Jahre 1817 durch Staatsrat Kunth der Ruf nach Realgymnasien laut, welche neben allgemeiner Bildung für praktische Berufe vorbereiten, Kaufleute, Fabrikanten, Landwirte, Baumeister u. s. w. heranbilden sollten. Doch nur in Magdeburg wurde die Sache durchgeführt, indem auf Anregung Zerrenners die „Höhere Gewerbe- und Handlungsschule“ 1819 eröffnet wurde; in ihren drei Unterklassen war sie Vorbereitungsschule mit Lateinunterricht, die beiden höchsten Klassen enthielten hingegen vor-



wiegend kaufmännische Unterrichtsfächer. 1844 wurde jedoch diese Berufsschule zu einer Realschule umgestaltet.

Zu Anfang des 19. Jahrhunderts begann sich im Kaufmannsstande das Bedürfnis nach besserer Ausbildung der Lehrlinge, als die Unterweisung in der Praxis bieten konnte, zu regen; auf Anregung des Krämermeisters Ernst Wilhelm Arnoldi wurde in Gotha am 29. März 1818 die „Kaufmännische Innungshalle“ von der dortigen Krämerinnung gegründet, zuerst als kaufmännische Fortbildungsschule mit drei Jahrgängen, bei wöchentlich 15 bis 18 Lehrstunden mit Tagesunterricht. Die Leitung der Schule übernahm der Freund Arnoldis, Friedr. Gottlieb Becker. Um die gleiche Zeit entstanden ähnliche Anstalten in Straßburg, gegründet von David Aug. Schiebe, die „königlich bayrische autorisierte Handelsschule und kaufmännische Bildungsanstalt“ von J. L. Keil in Windsheim (1817) und das „Handelsinstitut“ von G. Wolfrum in Bamberg (1821); die beiden letztgenannten Schulen bestanden bis 1861. Sie sind die Vorläufer der heutigen kaufmännischen Fortbildungsschulen. In Wien wurde im September 1848 die heute noch bestehende Gremial-Handelsschule als Lehrlingsschule gegründet und zu gleicher Zeit die zweiklassige Privathandelsschule von Mühlbauer.

Die ersten höheren Handelsschulen im Ausland waren die „École spéciale de Commerce et d'Industrie“ in Paris (1820) und die „Höhere Handelslehranstalt“ in Gothenburg (1826). In Deutschland sind derartige Schulen zuerst durch private Unternehmungen, später von kaufmännischen Körperschaften, Vereinen und den Handelskammern ins Leben gerufen worden, vor allen 1831 in Leipzig; als Direktor wurde D. Aug. Schiebe berufen, welcher eine Lehrlings- und eine höhere Abteilung errichtete. Die Organisation dieser Anstalt ist vorbildlich geworden für die später in Sachsen und in Österreich errichteten Anstalten, sie kam den praktischen Bedürfnissen am besten entgegen. In die höhere Abteilung wurden 14jährige Zöglinge mit guter Vorbildung aufgenommen; gelehrt wurden folgende Gegenstände: Kalligraphie, Zeichnen, Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch (Wahlfach), Geographie, Gewerbekunde, Geschichte, Mathematik, Physik und Chemie, angewendet auf Gewerbe, und Handelswissenschaften (kaufmännische Arithmetik, Korrespondenz, Buchhaltung, Handelslehre, Warenkunde, Elemente des Handelsrechtes und der Nationalökonomie). Schiebe und seine Mitarbeiter bereicherten auch die Literatur mit zahlreichen Lehrbüchern. Die Leipziger Anstalt sowie die bald darnach errichteten Schulen in Dresden und Chemnitz erhielten für ihre Abiturienten das Recht zum Einjährig-Freiwilligen-Militärdienst, wodurch ihnen auch ein größerer Zudrang von jungen Leuten zu teil geworden ist. Ähnliche Schulen entstanden bald in Hamburg, Berlin, Osnabrück (1838), Danzig (1832), Göttingen (1833), Hannover (1837), Nürnberg („Handelsgewerbeschule“ 1834), Braunschweig (1836 an das Gymnasium angelehnt), München u. s. w. Einige der Anstalten sind später wieder eingegangen.

Erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts tritt „eine auffällige Beschleunigung in der Entwicklung des Handelsschulwesens ein infolge der vollständigen Umwandlung der wirtschaftlichen Verhältnisse, besonders der großartigen Ausgestaltung des Welthandels, des Bank- und Versicherungswesens, der Handelsgesetzgebung, der Gewerbefreiheit, der Förderung der Handelsbeziehungen durch Handelsverträge und Konsulate“ (Zieger). Die meisten Handelsschulen, die im letzten halben Jahrhundert entstanden sind, wurden von kaufmännischen Vereinen, besonderen Vereinigungen von Kaufleuten und von Handelsinnungen begründet, während die Staatsverwaltungen erst in neuester Zeit in Deutschland sowie in Österreich-Ungarn dem Handelsschulwesen die gebührende Aufmerksamkeit schenken. In Sachsen entstanden die ersten höheren Handelsschulen in Leipzig (1831), Chemnitz (1848) und Dresden (1854), daneben zahlreiche Lehrlingsschulen in Freiberg, Grimma, Bautzen, Plauen, Meißen, Zittau u. a. O.; in Österreich-Ungarn wurden „Handelsakademien“ mit ursprünglich stark voneinander abweichenden Lehrplänen in den Jahren 1856 bis 1863 in Prag, Wien, Pest und Graz errichtet, daneben als Lehrlingsfortbildungsschule die Gremialhandelsschule in Wien (1848) und einige zweiklassige Privathandelsschulen, z. B. von Mühlbauer (1848) und Patzelt (1856) in Wien und von F. Mahr in Laibach (1834).

Am vollständigsten ist die Ausgestaltung der Handelsschulen in Österreich-Ungarn und in Sachsen durchgeführt, beide Staaten sind in dieser Hinsicht vorbildlich für andere Länder geworden. Von großer Bedeutung ist die Einführung einer besonderen Prüfung für Lehrer der Handelswissenschaften in Österreich geworden, wodurch ein gleichmäßig ausgebildetes und verläßliches Lehrermaterial geschaffen wurde. 1870 wurde die erste Prüfungsordnung erlassen; 1892 stellte das österreichische Ministerium für Kultus und Unterricht eine neue Prüfungsordnung für Lehrer an zweiklassigen Handelsschulen auf und ernannte eine besondere k. k. Prüfungskommission mit dem Sitze in Wien. Die Prüfungsgegenstände umfassen zwei Gruppen: I. Kommerzielle Fachgruppe (Buchhaltung, Korrespondenz, kaufmännisches Rechnen, politische Arithmetik, Handelskunde und Wirtschaftslehre). II. Naturwissenschaftliche Gruppe (Handelsgeographie, Warenkunde nebst mechanischer und chemischer Technologie, daneben Naturgeschichte, Physik und Chemie). Die Kandidaten für die erste Gruppe müssen eine höhere Handelsschule absolviert und eine dreijährige geschäftliche Praxis hinter sich haben; solche für die II. Gruppe sind vorwiegend geprüfte Bürger- und Volksschullehrer, welche die Lehrbefähigung für die Naturwissenschaften besitzen. 1897 wurde auch eine Prüfungsordnung für Lehrer an höheren Handelslehranstalten herausgegeben; k. k. Prüfungskommissionen dafür wurden in Wien und in Prag (je eine für deutsche und tschechische Unterrichtssprache) eingesetzt. Auch hier gibt es zur Zeit zwei Fachgruppen; Kandidaten für die I. (kommerzielle) Gruppe müssen eine höhere Handelsschule und vierjährige Praxis absolviert haben. Für geprüfte Lehrer an zweiklassigen Schulen wurden Ergänzungsprüfungen eingerichtet. Da sich im Laufe der Jahre gewisse Übelstände in dieser Prüfungsordnung herausgestellt haben, so ist nun die Ausgabe einer neuen Prüfungsordnung im Zuge, nach welcher von den Kandidaten der I. Gruppe ein zweijähriges Hochschulstudium gefordert werden soll; eigene Kurse an einigen Hochschulen werden der Ausbildung der Lehramtskandidaten dienen und die bisherigen Ergänzungsprüfungen sollen entfallen.

Durch den regen Anteil der staatlichen Unterrichtsverwaltung ist im Laufe der letzten zwanzig Jahre eine sehr vollständige und in vielen Fällen mustergültige Lehrbücherliteratur für alle Kategorien von Handelsschulen in Österreich entstanden. Endlich wurden vom Ministerium ein k. k. Zentralinspektor und 15 Inspektoren in verschiedenen Kronländern für den kommerziellen Unterricht bestellt.

Gegenwärtiger Stand. In Österreich bestehen heute folgende Handelslehranstalten:

1. Handelsschulen mit Hochschulcharakter: Die Revoltella-Stiftung in Triest (gegründet 1875, im Studienjahr 1904/5 mit 24 Hörern) und die Exportakademie des k. k. österr. Handelsmuseums in Wien (gegründet 1898, im Jahre 1904/5 mit 151 Hörern nebst 331 Frequentanten einiger Spezialkurse). Die letztere hat in erster Linie die Aufgabe, tüchtig geschulte Kräfte für den österreichischen Außenhandel sowie auch (in Verbindung mit der k. und k. Konsularakademie) für kommerzielle Aufgaben des Konsulardienstes heranzubilden. Mit den Handelsakademien in Wien, Prag und Graz sind sogenannte „Abiturientenkurse" verbunden, das sind einjährige, hochschulmäßig betriebene kommerzielle Kurse für Abiturienten von Gymnasien und Realschulen.

2. Höhere Handelsschulen oder Handelsakademien, derzeit 22 Anstalten. Die meisten von ihnen haben, entsprechend dem später aufgeführten Lehrplane, vier Jahrgänge. Das Schülermaterial besteht aus Absolventen der vierten Klasse einer Mittelschule (Gymnasium, Realgymnasium und Realschule) und aus gut qualifizierten absolvierten Bürgerschülern; in einigen Anstalten, den sogenannten „Kompromißschulen", können die erstgenannten Aufnahmswerber sofort in den zweiten Jahrgang der Handelsakademie eintreten, nur die Bürgerschüler und mit genügendem Erfolge absolvierte Untermittelschüler müssen die erste Klasse (Vorbereitungsklasse) durchmachen. Zwei Anstalten sind zur Zeit noch rein dreiklassig. Das Abgangszeugnis der Handelsakademien bringt das Recht zur Ablegung des Einjährig-Freiwilligen-Militärdienstes mit sich.

Den Stand der höheren Handelslehranstalten während des Schuljahres 1904/5

nebst Angabe des Gründungsjahres und der Schülerzahl gibt die folgende Tabelle wieder:

	Gründungsjahr	Schülerzahl in der höheren Handelsschule	Gesamtschülerzahl mit Einschl. as von Kursen und Fortbildungsschulen
I. Dreiklassig:			
Brünn (deutsch) . . .	1895	122	224
Innsbruck (deutsch) .	1897	109	290
II. Kompromiß-schulen:			
Prag (deutsch)	1856	309	351
Wien (deutsch). . . .	1857	745	996
Graz (deutsch)	1863	214	599
Prag (tschechisch) . .	1872	382	431
Linz a. D. (deutsch)	1882	106	260
Chrudim (tschechisch)	1882	166	204
Trient (italienisch) . .	1888	86	246
Brünn (tschechisch) .	1895	117	145
Königgrätz (tschech.)	1895	138	218
Pilsen (tschechisch) .	1896	114	282
III. Vierklassig:			
Reichenberg (deutsch)	1882	94	392
Triest (italienisch) . .	1888	84	180
Aussig a. E. (deutsch) .	1889	250	504
Olmütz (deutsch) . .	1894	158	316
Proßnitz (tschechisch)	1894	91	127
Pilsen (deutsch) . . .	1896	124	283
Krakau (polnisch) . .	1896	64	120
Gablonz a. N. (deutsch)	1899	99	350
Lemberg (polnisch) .	1899	89	159
Zusammen		3661	6677

Mit Beginn des Schuljahres 1905/6 wurde vom Kaufmännischen Verein in Wien eine zweite Handelsakademie („Neue Wiener Handelsakademie") mit dem ersten Jahrgange (etwa 90 Schülern) errichtet.

Der seit Juni 1903 an den österreichischen höheren Handelsanstalten (Handelsakademien) auf Grund der Bestimmungen des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht allgemein eingeführte Lehrplan ist aus nebenstehender Tabelle ersichtlich.

3. Zweiklassige Handelsschulen sind zur Zeit in den österreichischen Städten 23 öffentliche (hauptsächlich kommunale und Vereinsschulen) und 33 Privatanstalten. Zu ersteren gehören die Anstalten in Wien (Kaufm. Vereinsschule), Krems, Wels, Salzburg, Klagenfurt, Laibach, Bozen, Schwaz, Prag (2, deutsch und tschechisch), Budweis (2, deutsch und tschechisch), Brüx, Höritz (tschech.), Kolin (tschech.), Melnik (tschech.), Teplitz, Warnsdorf, Prerau (tschech.), Trebitsch (tschech.), Asch und Troppau, ferner ist mit der k. k. Staatsgewerbeschule in Czernowitz eine kommerzielle Abteilung verbunden. Die Zahl der Schüler in den öffentlichen Schulen betrug im Jahre 1904/5 etwa 1480. Aufnahme finden vorwiegend absolvierte Bürgerschüler und junge Leute mit 2–3jähriger Mittelschulbildung.

Ein Teil der Schulen besitzt eine besondere Vorbereitungsklasse.

Der Normallehrplan für die zweiklassigen Schulen ist:

	I. Kl.	II. Kl.	III. Kl.	IV. Kl.
Obligate Lehrgegenstände:				
Deutsche Sprache . . .	5	3	3	2
Französische Sprache . .	4	4	4	4
Englische Sprache . . .	—	4	5	4
Handelsgeographie . . .	2	2	2	2
Allgem. u. Handelsgesch.	2	2	2	2
Mathematik	4	2	} 2	} 2
Politische Arithmetik . .	—	—	}	}
Kaufmänn. Rechnen . .	3	3	3	2
Handelskunde	—	2	2	2
Handelskorrespondenz .	—	2	2	—
Buchhaltung	—	2	3	—
Übungskontor	—	—	—	6
Naturgeschichte	3	—	—	—
Physik	4	—	—	—
Chemie u. chem. Technologie	—	2	2	—
Warenkunde u. mechan. Technologie	—	—	2	2
Handels- u. Gewerberecht	—	—	—	2
Volkswirtschaftslehre . .	—	—	—	2
Schönschreiben	2	2	—	—
Stenographie	2	2	—	—
Wöchentlich zusammen .	31	32	32	32
Nichtobligate Lehrgegenstände:				
Italienische Sprache . .	—	3	3	3
Praktische Übungen im chem. Laboratorium .	—	—	4	—
Prakt. Übungen im Laboratorium für Warenkunde	—	—	—	2
Zollgesetzkunde	—	—	—	2
Staatsrechnungswissenschaft	—	—	—	2

	Vorbereitungsklasse	I. Klasse	II. Klasse
Obligate Lehrgegenstände:			
Religionslehre	2	—	—
Unterrichtssprache	6	4	3
Rechnen	4	4	4
Kaufm. Korrespondenz und Kontorarbeiten	—	3	4
Buchhaltung	—	3	4
Handels- und Wechselkunde	—	3	4
Geographie	3	3	3
Naturgeschichte	4	—	—
Naturlehre	5	—	—
Warenkunde	—	3	3
Schönschreiben	2	3	1
Stenographie	—	2	2
Wöchentlich zusammen	26	28	28
Relativ obligat:			
Französische Sprache	—	6	6

In einigen Städten Österreichs befinden sich außer den aufgeführten Schulen für Knaben auch zweiklassige Handelsschulen und kommerzielle Kurse für Mädchen, im ganzen 27.

4. **Kaufmännische Fortbildungsschulen** sind zum Teil an die vorerwähnten Schulen angeschlossen, der größte Teil ist selbständig; im ganzen sind in Österreich 130 derartige Schulen, die meisten davon in Böhmen (58). Der Unterricht wird an die Lehrlinge in den Abendstunden und Sonntag vormittags erteilt und dauert drei Jahre. Der Normallehrplan des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht ist:

	I. Kl.	II. Kl.	III. Kl.
Unterrichtssprache	3	—	—
Rechnen	2	2	1
Buchhaltung und Kaufm. Korrespondenz	—	2	2
Handels- und Wechselkunde	—	—	2
Geographie	1	2	1
Warenkunde	—	—	2
Schönschreiben	2	2	—
Wöchentlich zusammen	8	8	8

In **Ungarn** befinden sich vier Handelshochschulen (oriental. Handelsakademie in Budapest, Handelslehrerseminar in Budapest, Handelsakademien in Budapest und in Kolozsvár, zusammen mit 246 Hörern im Studienjahr 1904/5), 37 höhere Handelsschulen (1904/5 mit 6044 Schülern), 19 Mädchenhandelsschulen und 91 Lehrlings-(Fortbildungs-)schulen (mit 6502 Schülern). Die Anstalten werden größtenteils von Kommunen und Vereinen erhalten, der Staat gibt an Subventionen 640.000 Kronen (1903). — In **Bosnien** wurde durch die eifrige Tätigkeit der bosnisch-herzegowinischen Landesregierung das Handelsschulwesen derartig eingerichtet, daß dreiklassige (meistens teilweise vierklassige) Handelsschulen gegründet wurden, deren zwei erste Jahrgänge den Charakter der Bürgerschule besitzen und in denen nur der 3. Jahrgang (bezw. auch der 4.) kaufmännische Kenntnisse zu vermitteln hat. Die Kosten der Schulen werden größtenteils aus Landesmitteln beglichen. Solcher Handelsschulen sind 9 im Lande, darunter in Sarajewo, Mostar, Trebinje, Livno und Travnik mit im ganzen etwa 700 Schülern (nach Gelcich).

Im **Deutschen Reich** hat im Laufe der letzten Jahre eine lebhafte Bewegung zur Errichtung von Handelshochschulen eingesetzt und es wurden mehrere teils selbständig errichtet, teils an bestehende Hochschulen angegliedert, und zwar in Aachen (königl. Handelshochschule), Köln (städtische H.), Leipzig, Frankfurt a. M. (Akademie für Sozial- und Handelswissenschaft) und Posen (königliche Akademie). Die Zahl der höheren und zweiklassigen Handelsschulen ist verhältnismäßig gering, es besteht sogar ein auffallender Mangel an dieser Schulkategorie, hingegen ist die Zahl der Fortbildungsschulen eine große; im ganzen herrscht im Handelsschulwesen des Deutschen Reiches noch keine Einheitlichkeit. In Sachsen, wo das Handelsschulwesen am vorzüglichsten unter allen Staaten des Deutschen Reiches ausgebildet ist, bestehen vier höhere Handelsschulen, die in Organisation den österreichischen Handelsakademien nahe stehen, und 42 Lehrlingsschulen; in Preußen sind 11 Handelsschulen (Osnabrück, Schapen, Berlin, Erfurt, Frankfurt a. M., Köln, Magdeburg, Flensburg, Aachen, Mainz, Dortmund) und 294 kaufmännische Fortbildungsschulen, in Bayern zwölf Handelsschulen (städtische in Nürnberg, Marktbreit und München;

daneben mehrere Realschulen mit angegliederten Handelsklassen. In den übrigen Staaten Deutschlands befinden sich etwa 20 Handelsschulen und 228 Fortbildungsschulen. (Ausführliche Angaben enthält das unten angegebene Werk von Zolger.)

Als Beispiel der Organisation einer der preußischen Schulen sei die Handelsschule der Stadt Köln besprochen. Die Schule besteht aus einem sechs Klassen umfassenden Unter- und Mittelbau (im Jahre 1901 mit insgesamt 327 Schülern); ein daran schließender Oberbau mit drei Jahrgängen ist in Ausführung begriffen. Die Lehrfächerverteilung in der sechsklassigen Schule ist folgende:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Obligate Fächer:						
Religion	3	2	2	2	2	2
Deutsch u. Geschichtserzählungen . . .	5	5	5	4	3	3
Französisch	6	6	6	6	6	5
Englisch	—	—	—	5	4	4
Geschichte	—	—	2	2	2	2
Erdkunde	2	2	2	2	2	2
Gesetzeskunde . . .	—	—	—	—	1	1
Rechnen	5	5	4	2	2	2
Algebra	—	—	—	2	1	2
Geometrie	—	—	2	2	2	2
Buchführung (wahlfrei)	—	—	—	—	1	2
Naturbeschreibung .	2	2	2	2	—	—
Physik und Technologie	—	—	—	—	2	2
Chemie und Warenkunde	—	—	—	—	2	2
Schreiben	2	2	2	—	—	—
Stenographie	—	—	—	1	1	—
Freihandzeichnen . .	—	2	2	1	1	1
Wöchentliche Stunden	25	26	29	31	32	32

Daran schließt die eigentliche „Handelsklasse“, die in eine dreiklassige höhere Handelsschule umgestaltet wird; hier werden gelehrt: Deutsch (Handelskorrespondenz, Handelslehre, Volkswirtschaftslehre, wöchentlich drei Stunden), Französische Sprache und Korrespondenz (5 St.), Englische Sprache und Korrespondenz (6 St.), Handelsgeographie und -geschichte (3 St.), Warenkunde (chemische Technologie 2 St.), Kaufmännisches Rechnen (6 St.), Buchführung (2 St.), Physik und mechanische Technologie (1 St.), Kaufmännische Gesetzeskunde (1 St.), Stenographie (1 St.), Schönschreiben (2 St.), Turnen (2 St.); im ganzen wöchentlich 34 Lehrstunden.

In der Schweiz gibt es mit den Gewerbe- und Realschulen verbundene Handelskurse und besondere Handelsschulen mit einer unteren Abteilung aus zwei Klassen und einer oberen Abteilung („Höhere Handelsschule“) mit drei Klassen. An der bedeutendsten Schule dieser Art, der „Kantonalen Handelsschule in Zürich“, sind im allgemeinen dieselben Lehrfächer wie an den höheren Handelsschulen in Österreich eingeführt; wöchentlich in jeder Klasse 33 obligate Lehrstunden. Am Schlusse der vierten Klasse findet eine „Fähigkeitsprüfung“ unter Zuziehung von Experten aus dem Handelsstande statt, die mit Erfolg geprüften Schüler erhalten ein Diplom; am Schlusse der fünften Klasse findet für die an eine Universität übertretenden Zöglinge eine Ergänzungsprüfung statt und das hiebei erhaltene Abgangszeugnis ermöglicht die Immatrikulierung an der Hochschule. Die Züricher Universität bietet auch Gelegenheit für handelswissenschaftliche Hochschulstudien, insbesondere für die Ausbildung zum höheren Lehramt in den Handelsfächern. Eine staatliche Handelsakademie mit zwei Jahreskursen besteht in St. Gallen, eine private Handelsakademie (2 Jahreskurse) in Zürich. Öffentliche Handelsmittelschulen gibt es zur Zeit 22, darunter die Anstalten in Genf, Lausanne, Neuenburg, Chaux de Fonds und Bellinzona. — Angelehnte Handelsabteilungen sind in St. Gallen, Chur, Winterthur, Bern, Basel, Luzern, Solothurn, Aarau. Die Zahl der vom Bunde subventionierten kaufmännischen Fortbildungsschulen beträgt 81; für Mädchen bestehen 7 besondere Handelsschulen.

Frankreich besitzt 15 höhere Handelsschulen (Écoles supérieures de Commerce): in Paris (3), Havre, Lyon, Marseille, Bordeaux, Lille, Dijon, Montpellier, Nancy, Nantes, Rouen, Toulouse und Alger, eine Handelshochschule (Académie sociale, Paris) und zahlreiche niedere Handelsschulen (Écoles pratiques de commerce et d'industrie, im Jahre 1905 50 Schulen für Knaben und acht Schulen für Mädchen, eingerichtet auf Grund des Gesetzes vom 26. Jänner 1892). Eine besondere Stellung nimmt die „École Commerciale“ in Paris (Avenue Trudaine) ein, welche die Kinder im Alter von acht Jahren übernimmt und bis etwa zum

16. Lebensjahre führt; sie wurde von der Pariser Handelskammer 1863 gegründet und zählte im Jahre 1904 etwa 700 Schüler.

Belgien hat eine Handelshochschule, verbunden mit der Universität in Brüssel, und das Institut Supérieur de Commerce in Antwerpen mit zweijährigen Kursen; in Lüttich befindet sich die École des hautes études commerciales et consulaires, höhere Handelskurse sind ferner mit den Universitäten in Gent, Lüttich und Löwen verbunden, auch Mons besitzt zwei höhere Handelsschulen. Endlich gibt es „Écoles moyennes" mit Handelssektionen in 8 Städten und 4 Handelsschulen für Mädchen sowie Industrie- und Handelsabteilungen in 20 „Athénées royaux".

Holland besitzt drei staatliche Handelsschulen in Amsterdam, Enschede und Rotterdam.

In England bestehen sieben kaufmännische Schulen verschiedenen Grades in London (darunter die 1561 gegründete Merchant Taylors School), drei in Liverpool (mit der Bezeichnung Commercial School) und zahlreiche technische Lehranstalten, welche auch Handelswissenschaften in ihrem Lehrplane enthalten. Handelshochschulen sind in London (School of economic and polit. science of the University London), Liverpool (School of commerce), Manchester (Owens College of the Courses in Higher commercial Education), Birmingham, Manchester, Leeds, Nottingham, Sheffield, Newcastle-on-Tyne, Bristol, Reading, Southampton und Dundee, auch in Verbindung mit den Universitäten von Cambridge und Oxford. Im ganzen sind die meisten dieser Institute noch in Ausbildung begriffen und es liegen keine genaueren statistischen Angaben vor.

In Italien sind zur Zeit drei Handelshochschulen, Bari, Mailand und Venedig (Università Commerciale), ferner Handelsmittelschulen, darunter in Genua und Bari, endlich Fortbildungsschulen mit Abendunterricht (Scuole seriali); an mehreren technischen Instituten befindet sich eine Sektion für Handel und Buchhaltung. Seit 1900 beschäftigt sich die italienische Regierung mit der Schaffung von mittleren Handelsschulen, von denen heute die bedeutendsten in Rom, Florenz und Turin bestehen.

In Spanien begann im Jahre 1901 eine Reform des bisher sehr mangelhaften kaufmännischen Unterrichts; in den neu benannten „Institutos generales y técnicos" wurden allgemeine Mittelschulen für das Baccalaureat und Elementar-Handelsschulen (Estudios elementales de Comercio) errichtet. Nach der neuesten Organisation gliedert sich der kommerzielle Unterricht in 3 Stufen: Die vorbereitende (Periodo preparatorio), die elementare (P. elemental) und die höhere Stufe (P. superior). Im ganzen sind zur Zeit 25 Institute mit Handelsabteilungen versehen (nach Gelcich).

In Portugal sind zwei staatliche höhere Handelsschulen zu Lissabon und Porto (Instituto industrial e commercial) und mit ihnen sind kaufmännische Fortbildungsschulen für Handelsbeamte beiderlei Geschlechter als Abendkurse verbunden; daneben gibt es noch mehrere niedere Gewerbeschulen.

Schweden besitzt zwei höhere Handelsschulen (Stockholm und Gothenburg), Norwegen deren zwei (Christiania und Bergen), daneben einige Fortbildungsschulen, ferner besteht eine große Zahl von privaten Handelsschulen mit Kursen von 2—12 Monaten Dauer.

In Rußland sind eine große Anzahl von sogenannten Kommerzschulen (im Jahre 1903 deren 53 mit über 16.000 Schülern), teils drei-, teils siebenklassig; die bedeutendsten sind in Petersburg, Moskau (4), Odessa und Riga; 23 Anstalten haben den Charakter von höheren Handelslehranstalten. Daneben bestehen niedere Handelsschulen (40) für Kinder, die eine zweiklassige Volksschule besucht haben, und „Handelskurse" für Erwachsene (24), welche eine Mittelschule besucht haben. — In Rumänien sind zwei höhere und fünf niedere staatliche Handelsschulen.

In Serbien wurde die frühere Wischeksche Privathandelsschule in Belgrad 1892 verstaatlicht und 1900 zu einer Handelsakademie mit dreijähriger Unterrichtsdauer ausgestaltet; der Lehrplan ist dem der österreichischen Antsalten ähnlich. Die älteste Fortbildungsschule ist in Belgrad (gegenwärtige Organisation seit 1894), nach ihrem Muster sind ähnliche Anstalten jüngstens in Nisch, Vranja, Kragujevatz, Kruševatz, Požarevatz, Valjevo und Vaječar entstanden (nach Gelcich).

Die Vereinigten Staaten von Amerika besitzen zur Zeit 10 Handelshochschulen in Verbindung mit Universi-

täten, darunter in New-York, Chicago, Philadelphia und Cambridge, ferner eine große Anzahl von niederen Handelsschulen und kaufmännischen Fortbildungsschulen (165 Business- und 104 Commercial-Colleges). Sie beschränken sich ausschließlich auf den Unterricht in kaufmännischen Fächern, besonders die Business Colleges suchen in Musterkontoren eine möglichst rasche Vorbereitung der Schüler für die Praxis zu erreichen.

In Japan hat sich das Handelsschulwesen nach österreichischem und deutschem Muster in vorzüglicher Weise entwickelt; hier besteht eine kaiserliche Handelshochschule in Tokio, ferner gibt es 4 staatliche Handelsschulen, 5 private Handelsuniversitäten, 46 höhere und 12 niedere Handelsschulen, endlich 1 Schule für Mädchen und 12 kaufmännische Fortbildungsschulen.

Literatur: Das umfassendste Werk über Handelsschulen wird im Auftrage des k. k. österreichischen Ministeriums für Kultus und Unterricht nach amtlichen Quellen herausgegeben: Dlabač Friedrich, Dr., und Żolger Iwan, Dr., Das kommerzielle Bildungswesen der europäischen und außereuropäischen Staaten. Wien, A. Hölder. Bisher sind davon erschienen: I. Bd. Żolger, Das kommerzielle Bildungswesen in England (1903); II. Bd. Żolger, Das kommerzielle Bildungswesen im Deutschen Reiche (1905); III. Bd. Gelcich Eugen, Das kommerzielle Bildungswesen in Belgien, Spanien, Portugal, Serbien und Bosnien (1906). — Zieger Bruno, Literatur des Handelsschulwesens, 2 Bände. Braunschweig. — Zieger B., Geschichte des deutschen Handelsschulwesens im 18. Jahrhundert. Dresden. — Richter H. M., Dr., Die Entwicklung des kaufmännischen Unterrichts in Österreich; Jahresbericht der Wiener Handelsakademie 1883. — Der höhere kommerzielle Unterricht in Österreich. Wien 1888, Verlag der Wiener Handelsakademie. — Glasser Franz, Das kommerzielle Bildungswesen in Österreich-Ungarn. Wien 1893. — Zehden Karl, Dr., Zur Geschichte des kommerziellen Bildungswesens in Österreich 1848—1898. Wien 1897. — Denkschrift über die Entwicklung des österreichischen Handelsschulwesens, herausgegeben vom „Verein der Lehrkräfte an österreichischen Handelslehranstalten“. Wien 1899. — Wolfrum Max, Der erste österreichische Handelsschultag in Aussig. Aussig 1903. — Schmitt Harry, Das kaufmännische Fortbildungsschulwesen in Deutschland. Berlin 1892. — Stegemann, Dr., Das kaufmännische Fortbildungsschulwesen. Braunschweig 1896. — Bericht über die Generalversammlung der Internationalen Gesellschaft zur Förderung des kaufmännischen Unterrichtswesens in Lüttich, Mai 1905 (Braunschweig, Alb. Limbach). — Léantey Eugène, L'enseignement commerciel et les Écoles de commerce en France et dans le monde entier. Paris 1886. — Jourdan et Dumont, Étude sur les Écoles de commerce. Paris 1886. — James Edmund J., Education of Business Men. New-York 1893. — Ferner zahlreiche Aufsätze über kaufmännisches Bildungswesen und über die Organisation der kommerziellen Schulen im „Zentralblatt für das gewerbliche Unterrichtswesen in Österreich“, herausgegeben vom k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht.

Fachzeitschriften: Österreichische Handelsschulzeitung, Organ des Vereines der Lehrkräfte an österreichischen Handelslehranstalten. Wien. — Österreichische Zeitschrift für das kaufmännische Unterrichtswesen, herausgegeben vom österr. Handelsschullehrer-Verein; Wien, Manz (seit 1905). — Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen. Braunschweig. — Deutsche Handelsschullehrerzeitung, herausgegeben von Dr. Nicklisch und Größmann. Dresden. — Handelshochschulchronik, red. von Dr. Stange. München. — Monatsschrift für Handels- und Sozialwissenschaft, herausgegeben von Dr. Stange. München. — „Handelsakademie“ von Huberti (Leipzig). — Publikationen der schweizerischen Gesellschaft für kaufmännisches Bildungswesen. Zürich. — Revue über das kaufmännische Bildungswesen aller Länder, herausgegeben von der Internationalen Gesellschaft zur Förderung des kaufmännischen Unterrichtswesens. Braunschweig. — Revue pratique des Sciences commerciales. Lüttich. — Österreichisches Handelsmuseum. Wien. — Zeitschrift für Buchhaltung. Linz-Wien. — Gewerbeschau, sächsische Gewerbezeitung, Organ der sächsischen Handelsschulen. Dresden. — Schweizerisches kaufmännisches Zentralblatt. — Kalender für Handelslehranstalten. Leipzig.

Wien. *Karl Hassack.*

Handfertigkeitsunterricht. Der Handfertigkeitsunterricht hat den Zweck, den natürlichen Tätigkeitstrieb des Kindes in richtige Bahnen zu lenken und durch systematische Übung die körperlichen und geistigen Kräfte desselben zu entwickeln. Er vereinigt zwei wichtige Prinzipien der Erziehung in sich, das der Anschauung und das der Betätigung. Unstreitig ist er der

intensivste Anschauungsunterricht und bildet nicht nur das Auge, sondern auch die Hand — das Werkzeug aller Werkzeuge, wie sie Galenus nennt — und nicht in letzter Linie den Geist. Das Auge wird regelrecht und eingehend geübt, die Merkmale und Form der nachzubildenden Gegenstände völlig aufzufassen, welche Geistestätigkeit das Kind auch auf die anderen in seinen Gesichtskreis gelangenden Objekte überträgt. Da die meisten Modelle dem Gebiete des Lernunterrichts entnommen sind, wird das Interesse für denselben erhöht und die bei ihm gewonnenen Begriffe werden deutlicher, bestimmter und vermehrt. Bei der Ausführung schaut der Knabe den Gegenstand nicht nur an, er vergleicht, prüft, schätzt, sieht denkend voraus, erfindet. Das sind alles geistige Anregungen, die entwickelnd auf das Denkvermögen wirken. Die Herstellung der Gegenstände muß aber genau sein; das Kind wird also zur Aufmerksamkeit und Sorgfalt gezwungen, es lernt Geduld, Sauberkeit und Ordnung. Sein Handeln wird zielbewußt und der Wille gefestigt, da es genau das Ziel seiner Arbeit kennt und oft Schwierigkeiten überwinden muß, die im Material oder in seiner Ungeübtheit liegen. Durch Vorführung schöner Modelle wird des Knaben Sinn für das Schöne geweckt und das Interesse dafür wacherhalten. Als erwachsener Mann wird er dann bestrebt sein, sein Heim nach seinem Sinne auszugestalten, und seine Feierstunden zu Hause statt im Wirtshause zubringen.

Die Erfahrung lehrt, daß die Knaben sehr gern Handarbeiten betreiben; sie gewöhnen sich so an die Arbeit und lernen sie lieben und schätzen. Sie gelangen zur richtigen Einsicht, welche Mühe und welchen Aufwand an geistigen und körperlichen Kräften die Herstellung selbst der gewöhnlichsten Gegenstände erfordert, und sehen dann später, wenn sie sich einem geistigen Berufe widmen, nicht mit Verachtung auf den einfachen Gewerbsmann oder Arbeiter herab. So bildet die Handbildung ein Vermittlungs- und Einigungsmoment im sozialen Leben. Sie übt auch dadurch einen günstigen Einfluß auf dieses aus, daß sie, wie oben erwähnt, den Familienvater von der Schänke fernhält, indem sie ihn befähigt, kleinere Herstellungen im Haushalt selbst zu besorgen, und damit den Wohlstand der Familie fördert, daß sie weiters dem Knaben die Berufswahl erleichtert und dem Gewerbestand tüchtig vorgebildete Elemente zuführt. Damit gelangen wir schon auf das volkswirtschaftliche Gebiet; hieher gehört auch, daß der durch Handfertigkeitsunterricht Gebildete die solide Ware von der wertlosen unterscheiden lernt. Durch das Verschmähen letzterer spart er nicht nur vieles Geld, sondern zwingt auch den Gewerbsmann, reelle Waren zu erzeugen, was entschieden zur Hebung der Industrie beiträgt.

Auch auf die Entwicklung des Körpers übt der Handfertigkeitsunterricht einen günstigen Einfluß aus. Durch die mannigfaltigen Arbeiten werden die verschiedensten Muskeln in Anspruch genommen. Wohltätige Folgen davon sind Regelung des Blutkreislaufes und Förderung des Stoffwechsels. Die Stoffaufnahme wird erhöht und damit der ganze Körper gekräftigt. Überdies werden allgemeine Handgeschicklichkeit, Gewandtheit und Anstelligkeit erzielt.

Aus all dem Angeführten geht hervor, daß der Handfertigkeitsunterricht zur Erreichung des Ideals der Erziehung, der harmonischen Bildung der Geistes- und Körperkräfte, in hohem Maße beiträgt.

Schon Comenius erkannte den Wert der Handfertigkeit und stellte sie als ein Hauptrerfordernis der Erziehung auf. Ihm stimmen nahezu alle namhaften Pädagogen der verschiedenen Völker zu. Man kann sie im allgemeinen in zwei Gruppen trennen: die einen fordern die Pflege der Handfertigkeit aus erziehlichen Gründen, die andern betrachten den Handfertigkeitsunterricht als Selbstzweck, als Vorbereitung für das praktische Leben, eventuell als Erwerbsquelle. Zu den ersteren gehören Rousseau, Locke, Francke, Basedow, Salzmann, welch letztere drei den Handfertigkeitsunterricht in ihren Anstalten einführten, Heusinger, Pestalozzi, Fröbel, Dr. Georgens, Ziller und Herbart. Die zweite Richtung vertreten Kindermann, Wagemann, Fellenberg, die Schöpfer der Industrieschulen. Zur Blütezeit der letzteren läßt sich eine große Verbreitung des Handfertigkeitsunterrichts konstatieren, während in der Zeit von dem Niedergange derselben bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts die Pädagogen auf diesem Gebiete nur theoretisch tätig waren.

Erst in den Siebzigerjahren erwachte das Interesse für den Handfertigkeitsunterricht, angeregt von Dr. Schwab und Clauson Kaas, aufs neue und hat sich bis auf die Gegenwart erhalten.

Das erste Land, in welchem der Handfertigkeitsunterricht in den Schulen Einzug hielt, war Finnland. Der hervorragende Schulmann Uno Cygnäus, der Schöpfer des finnländischen Volksschulwesens, nahm schon im Jahre 1866 die „technischen Arbeiten" als obligatorisches Unterrichtsfach in den Lehrplan der Seminare, der Land- und Stadtschulen des Großfürstentums Finnland auf. In Russland selbst wird der Handfertigkeitsunterricht an den meisten Lehrerseminaren, an sämtlichen Kadettenschulen, an höheren Schulen und an sehr vielen Volksschulen in den Städten gepflegt. Zur Eröffnung und Unterhaltung von Handfertigkeitsklassen werden dem Ministerium für Volksaufklärung jährlich 75000 Rubel überwiesen. Dasselbe ist berechtigt, den Landschaften oder Gemeinden Beträge bis zu 1500 Rubel unter der Bedingung zur Verfügung zu stellen, daß auch aus örtlichen Mitteln entsprechende Beiträge geleistet werden.

In Schweden ist der Slöjdunterricht aus einer rein volkswirtschaftlichen Bewegung für die Wiederbelebung des altnationalen, aber durch neue Strömungen in den Hintergrund gedrängten häuslichen Fleißes hervorgegangen. Die Regierung unterstützt die Gemeinden, an deren Schulen Slöjdunterricht eingeführt ist, was bei 3200 Schulen eintrifft. Durch die eifrigen Bemühungen des Direktors des Slöjdseminars in Nääs, Otto Salomon, hat der Slöjdunterricht seinen jetzigen erziehlichen Charakter erhalten.

In Norwegen ist der Handfertigkeitsunterricht seit 1. Jänner 1891 in allen Stadtschulen und Lehrerseminaren obligatorisch, in den Landschulen wahlfrei eingeführt. Die Kosten für den Handfertigkeitsunterricht sind in den Ausgaben für das Schulwesen des Landes enthalten.

In Dänemark beschränkte sich der Handfertigkeitsunterricht bis zum Jahr 1883 auf die Bestrebungen zur Förderung des Hausfleißes. Der Ingenieur Akksel Mikkelsen in Kopenhagen, welcher von der Regierung unterstützt wird, führte einen eigenartigen Slöjdunterricht ein.

Durch das Schulgesetz vom Jahre 1884 ist es den Gemeinden in Belgien gestattet, den Handfertigkeitsunterricht einzuführen. Der Staat trägt ein Drittel der Kosten zur Erhaltung bei. Die Lehrer werden in dem Staatslehrerseminar zu Nivelles und in der Spezialschule zu Brüssel herangebildet.

In den Niederlanden stand der Handfertigkeitsunterricht früher im Zeichen des Hausfleißes. Seit dem Jahre 1892 unterstützt die Regierung den „Niederländischen Verein für erziehliche Handarbeit" und hat den Handfertigkeitsunterricht in den Lehrerseminaren zu Amsterdam, Haarlem, Haag und Enschede eingeführt.

Der Betrieb des erziehlichen Knaben-Handarbeitsunterrichts wurde in England durch das Gesetz vom 5. Juni 1890 geregelt. Er ist in mehr als 1500 Schulen eingeführt.

Im Gesetze vom 28. Mai 1892, durch welches in Frankreich die Schulpflicht eingeführt wurde, ist auch der Handfertigkeitsunterricht (travail manuel) als obligatorischer Unterrichtsgegenstand bestimmt worden.

Dem dänischen Rittmeister in Pension v. Clauson-Kaas gebührt das Verdienst, ein nachhaltiges Interesse für den Handfertigkeitsunterricht in Deutschland angeregt zu haben. Doch zeigt sich erst ein einheitliches, zielbewußtes Vorgehen seit dem Jahre 1886, in welchem auf dem 4. Kongresse für erziehliche Knabenhandarbeit die Gründung des „Deutschen Vereines für Knabenhandarbeit" beschlossen wurde. Dieser Verein rief auch die „Lehrerbildungsanstalt des deutschen Vereines für Knabenhandarbeit in Leipzig" ins Leben. Nach der zuletzt aufgenommenen Statistik, die mit Anfang 1900 abschließt, ist der Handfertigkeitsunterricht in Deutschland in 1532 Anstalten eingeführt, von denen die meisten auf Preußen (954) und Sachsen (170) entfallen.

In der Schweiz ist der Handfertigkeitsunterricht fast in allen größeren Ortschaften eingeführt. Der Kanton Genf hat ihn zum obligatorischen Unterrichtsgegenstand erhoben; in den neuen Schulgesetzen der Kantone Waadt, Zürich, Neuenburg und Bern ist dessen sukzessive Einführung als obligatorisches oder fakultatives Schulfach vorgesehen. Die meisten der übrigen Kantone gewähren teils direkt, teils indirekt zur Förderung derselben jährlich namhafte

Summen. Besondere Verdienste um die Verbreitung des Handfertigkeitsunterrichts in der Schweiz hat sich die im August 1886 zu Bern gegründete „Schweizerische Gesellschaft für Verbreitung des Handfertigkeitsunterrichts“ erworben.

In **Österreich** fordert schon das Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869, daß die Kinder „mit den zur weiteren Ausbildung für das Leben erforderlichen Kenntnissen und **Fertigkeiten** auszustatten“ seien. Die Ministerialverordnung vom 8. Juni 1883 gestattet die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts für Knaben an Bürgerschulen, wenn die erforderlichen Lehrkräfte vorhanden sind, und im § 54 des Organisationsstatuts der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen in Österreich vom Jahre 1886 heißt es: „Nach Tunlichkeit kann mit Genehmigung der Landesschulbehörde im Anstaltsgebäude auch eine Werkstatt für Papp-, Holz-, Ton- und andere Arbeiten eingerichtet und ein entsprechender Handfertigkeitsunterricht eingeführt werden.“ Trotz dieser Förderung des Handfertigkeitsunterrichts von Seite des Staates währte es noch jahrelang, bis sich ein weitergehendes Interesse für denselben in weiteren Kreisen Bahn brach. Größtenteils ist dies dem im Jahre 1883 gegründeten „Verein für Knabenhandarbeit in Österreich“ zu verdanken. Dieser erhält in Wien sechs Schulwerkstätten und veranstaltet jährlich zwei Kurse zur Heranbildung von Handfertigkeitslehrern. Aus diesen dürften ungefähr 800 Lehrer hervorgegangen sein. Seit längerer Zeit werden auch an anderen Orten Österreichs solche Kurse abgehalten. Die meisten Schulwerkstätten werden zum großen Teile von Gemeinden, Vereinen und Sparkassen erhalten. Das Unterrichtsministerium fördert die Entwicklung des Handfertigkeitsunterrichts durch Gewährung von namhaften Unterstützungen zur Abhaltung der Lehrkurse. In der definitiven Schul- und Unterrichtsordnung für allgemeine Volksschulen und für Bürgerschulen vom 29. Sept. 1905, Z. 13200, wird des Handfertigkeitsunterrichts in den §§ 12, 159 und 213 gedacht. In den ersten beiden ist er unter den unverbindlichen Lehrgegenständen genannt, welche in den Volks- und Bürgerschulen eingeführt werden können. § 213 fordert die Lehrer auf, mit Eifer auf die Gründung von Anstalten zum Schutz und zur Beschäftigung der Kinder außerhalb der Schule, insbesondere von Kinderhorten, Beschäftigungsanstalten u. s. w. hinzuwirken.



Schülerwerkstatt (Land-Erziehungsheim des Dr. Herm. Lietz in Haubinda in Thür).

In Ungarn wurde der Handfertigkeitsunterricht durch das Schulgesetz vom Jahre 1868, welches aber erst 1875 in Kraft trat, unter dem Namen Hausindustrie (hazi ipar) in den Lehrerseminaren eingeführt. In Kroatien wird der Handfertigkeitsunterricht in den Seminaren in Petrinje und Agram nach dem schwedischen System betrieben.

Von den Balkanländern sind Rumänien, Bulgarien und Serbien zu nennen. In den zwei ersteren Ländern ist der Handfertigkeitsunterricht seit dem Jahre 1893 in allen Elementarschulen und Lehrerseminaren obligatorisch eingeführt; im letztgenannten wird er in den Lehrerseminaren zu Belgrad und Nisch und in größeren Orten gepflegt.

Auch in den anderen europäischen Staaten, wie Italien, Spanien, Griechenland, wird der Handfertigkeitsunterricht, wenn auch nur in einzelnen Orten, betrieben.

Diesem Unterricht wird auch in nichteuropäischen Ländern die größte Aufmerksamkeit geschenkt. In Japan ist er in sämtlichen Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten obligatorisch eingeführt und in China wurde 1891 in Foochow eine Schulwerkstätte von C. Woodhul eröffnet. In Afrika sind es namentlich Abessinien und Ägypten, wo in den Schulwerkstätten Holzarbeiten aus Cedernholz und eingelegte Arbeiten in Perlmutter und Holz hergestellt werden. In Australien bestehen fast in jeder größeren Stadt Schulwerkstätten. Ebenso wird in allen Staaten Amerikas der Handfertigkeitsunterricht gepflegt. Mit allen möglichen Mitteln fördert ihn der praktische Amerikaner, getreu seinem Leitsatz der Pädagogik: „To know and to do", d. h.: „Etwas wissen, aber auch etwas machen können". Besonders sind es die Vereinigten Staaten von Nordamerika, welche den Handfertigkeitsunterricht (Manuel training) pflegen. Er gilt als gleichberechtigtes Lehrfach, beginnt schon im Kindergarten und wird bis in die Hochschule hinein durch alle Lehranstalten durchgeführt. Hochherzige Gönner geben bereitwillig die Mittel dazu her. Ähnliches gilt von den mittel- und südamerikanischen Staaten, besonders von Uruguay, Argentinien, Chile und Brasilien.

Bei dem Handfertigkeitsunterricht der Gegenwart lassen sich drei Schulen unterscheiden. Der Slöjdunterricht in Schweden hat vornehmlich die Herstellung von Gegenständen des Hausgebrauches aus Holz im Auge. Die französische Schule stellt den Handfertigkeitsunterricht in den Dienst der Industrie; es werden deshalb nicht nur vollständige Objekte, sondern auch Teile eines Ganzen gearbeitet. Die deutsche Schule dagegen übt die Handfertigkeit sofort an einem vollständigen Gegenstand. Die Arbeiten der zwei letzteren Schulen erstrecken sich auf: 1. Papparbeiten. (Herstellung von geometrischen Körpern, Schachteln, Federkästchen, Wandkörben u. s. w.). 2. Arbeiten an der Hobelbank und am Schraubstock (durch diese wird ein inniger Kontakt mit dem geistigen Unterricht, besonders mit der Naturlehre, hergestellt. Es werden erzeugt: Schwerpunktfiguren, Schrotwagen, Balancefiguren, elektrische Pendel, Retortenhälter etc.). 3. Dreharbeiten (Knöpfe, Rollen, Tischchen u. s. w.). 4. Holzschnitzen (die in der Schule gezeichneten Modelle werden praktisch verwertet). 5. Modellieren (der Zeichenunterricht wird ergänzt und praktisch angewendet. Arbeiten: Blätter und Früchte).

Dazu kommen in einigen Anstalten noch Arbeiten aus Draht und Eisen.

Literatur: Von den zahllosen Schriften seien nur folgende besonders hervorgehoben: Attems H., Graf v., Die österreichische Handwerkerschule. Graz 1885. — Barth E. und Niederley W., Die Schulwerkstatt. Leipzig 1882. — Berichte über die Kongresse des Deutschen Vereines für Knabenhandarbeit 1882—1904. Leipzig. — Biedermann, Dr. K., Die Erziehung zur Arbeit. 2. Aufl. Leipzig 1883. — Bruhns Alois, Die Schulwerkstätte in ihrer Verbindung mit dem theoretischen Unterricht. Wien 1895. — Eckardt Th., Die Arbeit als Erziehungsmittel. Wien 1875. — Eitelberger v. Edelberg R., Über Zeichenunterricht, kunstgewerbliche Fachschulen und die Arbeitsschule an der Volksschule. Wien 1883. — Elm H., Der deutsche Handfertigkeitsunterricht in Theorie und Praxis. Weimar 1883. — Derselbe, Spiel und Arbeit. Leipzig und Berlin 1885. — Gelbe, Dr. Th., Der Handfertigkeitsunterricht. Mit 3 lith. Taf. Dresden 1885. — Götze, Dr. W., Die Ergänzung des Schulunterrichts durch praktische Beschäftigung. Leipzig 1880. — Derselbe, Katechismus des Knabenhandarbeitsunterrichts. Leipzig 1892.

— Hertel F., Der Unterricht im Formen als intensiver Anschauungsunterricht im Geiste und Sinne Pestalozzis und Fröbels. Gera 1900. — Hueppe, Dr. F., Die hygienische Bedeutung der erziehenden Knabenhandarbeit. Leipzig 1889. — Kalb G., Unterricht in der Handarbeit für Knaben im Alter von 6—10 Jahren. Gera 1889. — Magnus K. H. L., Der praktische Lehrer. II. Auflage. Hildesheim 1906. — Mayer J., Die geschichtliche Entwicklung des Handfertigkeitsunterrichts. Berlin 1883. — Moian G., Die erziehliche Knabenhandarbeit. 2. Aufl. Leipzig 1889. — Naske A., Bericht über den Fünften österr. Kongreß für erziehliche Knabenhandarbeit. Brünn 1905. — Petzel R., Beiträge zur Geschichte des Handfertigkeitsunterrichts in Österreich. Wien 1888. — Rauscher F. E., Der Handfertigkeitsunterricht, seine Theorie und Praxis. 3 Teile. Wien 1885—1888. — Rißmann R., Geschichte des Arbeitsunterrichts in Deutschland. Gotha 1882. — Derselbe, Der Handarbeitsunterricht der Knaben. Geschichte und gegenwärtiger Stand in Deutschland. II. Auflage. Langensalza 1905. — Rom N. C., Praktisches Hausbuch für alle Freunde der Handarbeit. In 2 Teilen. Leipzig 1890. — Salomon O., Die Theorie des pädagogischen Slöjd. Berlin 1889. — Schenckendorff E. v., Der praktische Unterricht. Breslau 1880. — Scherer H., Der Werkunterricht in seiner soziologischen und physiologisch-pädagogischen Begründung. Berlin 1902. — Schwab, Dr. E., Die Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Volksschule. Wien 1873. — Urban J., May v., Bauhofer W. und Kreibich J., Der Handarbeitsunterricht für die männliche Jugend und der Slöjdunterricht in der Schule. Wien 1885. — Weyde F., Anleitung zur Herstellung von physikalischen und chemischen Apparaten. Wien 1882. — Zeitschriften: Blätter zur Förderung der Knabenhandarbeit in Österreich für Schule und Haus. Herausgegeben von dem Vereine für Knabenhandarbeit in Österreich. 1.—16. Jahrgang. Schriftleiter R. Petzel. Wien 1890 bis 1905. — Schweizerische Blätter für Knabenhandarbeit. Monatsschrift des Schweiz. Vereines zur Förderung des Handarbeitsunterrichts. Schriftleiter: E. Oertli und A. Grandschamp. 1.—10 Jahrgang. Zürich 1896—1905. — Blätter für Knabenhandarbeit. Organ des Deutschen Vereines für Knabenhandarbeit. 1.—19. Jahrgang. Schriftleiter: Dr. A. Pabst. Leipzig 1887—1905.

Wien. *Rud. Petzel.*

Handwerkerschulen. Die Bezeichnung Handwerkerschulen ist in Deutschland für allgemeine gewerbliche Fortbildungsschulen mit Abend- und Sonntagsunterricht üblich, während man in Österreich darunter eine bestimmte Gattung niederer gewerblicher Lehranstalten mit ganztägigem Unterricht versteht. Sie haben das Lehrziel, die nach sechsjährigem Besuch der Volksschule in die Anstalt eintretenden Schüler in theoretischer und praktischer Richtung für den gewerblichen Beruf vorzubereiten, indem ihnen außer gewissen wichtigen Kenntnissen noch praktische Fertigkeiten beigebracht werden, die ihnen die Erlernung eines Handwerkes erleichtern sollen. Zu diesem Zwecke sind diese Schulen immer mit Schulwerkstätten für Metall- und Holzbearbeitung ausgestattet, in welchen die Schüler vorerst allgemein mit der Handhabung der wichtigsten Werkzeuge beider Richtungen vertraut gemacht werden, später nur Unterricht in einer bestimmten Handfertigkeit genießen. Die Schulen sind entweder zweiklassig oder dreiklassig. Die Absolventen der zweiten Klasse haben noch die volle gesetzliche Lehrzeit in der Meisterlehre zurückzulegen, während den Absolventen der dritten Klasse eine Ermäßigung der Lehrzeit bis zu $1^1/_2$ Jahren gesetzlich zugestanden wird.

Ursprünglich für alle Gewerbe als vorbereitende Schulen gedacht, hat sich durch das Überwiegen von Schülern, welche sich nur bestimmten Gewerben, namentlich der Bau- und Maschinschlosserei, der Tischlerei und den Baugewerben gleich bei Eintritt in die Anstalt zuwenden wollten, auch der diese Schulen charakterisierende allgemeine Handfertigkeitsunterricht mehr und mehr in die fachliche Richtung verschoben, so daß derzeit in der zweiten Klasse schon ein spezieller Handfertigkeitsunterricht für einzelne Gewerbe, für welche praktische Lehrer an der Schule vorhanden sind, erteilt wird. Zu dem Unterricht in Metall und Holzbearbeitung ist daher in neuerer Zeit an den meisten Schulen ein Unterricht für Maurer hinzugetreten. Der theoretische Unterricht erstreckt sich in der ersten Klasse auf Unterrichtssprache, Geographie, gewerbliches Rechnen, Naturlehre, Materialkunde, Geometrie mit Projektionslehre, Freihandzeichnen; in der zweiten Klasse auf Unterrichtssprache in Form

von Geschäftsaufsätzen, Geographie, Naturlehre, Materialkunde, gewerbliches Rechnen, Projektionslehre, Buchführung, mechanische Technologie, Fachzeichnen und Freihandzeichnen; in der dritten Klasse auf Projektionslehre, Mechanik, chemische Technologie, Gewerbegesetzkunde, gewerbliches Rechnen, Fachzeichnen und Freihandzeichnen.

Es überwiegt die Stundenzahl der theoretischen Fächer wesentlich die des Handfertigkeitsunterrichts. Insgesamt sind in der ersten Klasse 34, in der zweiten und dritten Klasse 38 Stunden in der Woche angesetzt; davon je 6, 9 und 14 Stunden Handfertigkeitsunterricht. Der Natur des Unterrichts entsprechend, wirken an diesen Schulen außer Lehrern für allgemeine naturwissenschaftliche oder kaufmännische Fächer auch je ein Architekt, ein Maschineningenieur und ein Kunstgewerbefachmann als Lehrer; außerdem mindestens je ein praktischer Tischler und Schlosser, zumeist mit Fachschulbildung, als Lehrer für Handfertigkeitsunterricht mit dem Titel eines Werkmeisters, sowie ein Baupolier als Hilfswerkmeister. Die ersteren Lehrkräfte sind zumeist definitiv bestellt, die Werkmeister vertragsmäßig. Die großen Kosten, welche diese Anstalten erfordern, haben eine wesentliche Verbreitung derselben verhindert, und da außerdem die Schüler, namentlich durch den Besuch der dritten Klasse in theoretischer Hinsicht etwas zu weit geführt und dadurch verleitet werden, nach dem Verlassen der Anstalt zu versuchen, als technische Hilfskräfte für Kanzleien Verwendung zu finden, wurde vom österreichischen Unterrichtsministerium von einer Vermehrung solcher Schulen grundsätzlich abgesehen und auch die Auflassung der dritten Klasse an schon bestehenden Anstalten für den Fall von Organisationsänderungen derselben in Aussicht genommen. Mit einer solchen Handwerkerschule sind stets eine allgemeine gewerbliche Fortbildungsschule mit Abend- und Sonntagsunterricht, sowie Spezialkurse für Kessel- und Maschinwärter oder Lokomotivführer verbunden. In neuerer Zeit wurden an einzelne Anstalten auch sogenannte Winterkurse für Bauhandwerker oder Bau- und Kunsthandwerker angegliedert. In letztere werden ausnahmslos nur Gehilfen der Baugewerbe, bezüglich Bau- und Kunstgewerbe aufgenommen, welchen daselbst eine weitere (theoretische) fachliche Ausbildung vermittelt wird, um ihnen eine erhöhte Erwerbs- oder Arbeitsfähigkeit zu verschaffen oder ihnen allenfalls auch die Ablegung der Meisterprüfung für Baugewerbe zu ermöglichen. Während die Spezialkurse nur an einem Wochenabende von sechs bis acht Uhr durch sechs Monate abgehalten werden, sind die Winterkurse Tagesabteilungen mit 40 Stunden in der Woche und fünfmonatlicher Dauer, wovon vier Stunden in der Woche auf praktische Übungen für Maurer, Zimmerleute und Steinmetze in eigenen Werkstätten entfallen. Zweiklassige Handwerkerschulen mit solchen Tageskursen sollen in Hinkunft den Titel Bau- und Kunsthandwerkerschulen erhalten und sind als gewerbliche Lehranstalten für mittelgroße Städte bestimmt.

Die näheren Einzelnheiten über die Organisation der Handwerkerschulen sind dem Zentralblatte für gewerbliches Unterrichtswesen in Österreich, Band IV und XX, zu entnehmen. Vgl. übrigens auch den Art. „Industrieschulen“.

Linz. *Franz Schiefthaler.*

Harmonische Bildung. Harmonie ist Einklang. Von harmonischer Bildung läßt sich daher nur dann sprechen, wenn die einzelnen Bildungselemente sich zu einem Ganzen zusammenschließen wie die Töne zum Akkord. Bei der Zweideutigkeit des Wortes „Bildungselemente“ kann man sich aber diese Bedingung in zweifacher Weise erfüllt denken. Erstens strebt dem genannten Ziele jeder Unterricht zu, der seine Gegenstände in ihrer Beziehung zueinander, gleichsam als Räder, die ineinander greifen, vorführt oder der alles einzelne auf ein Letztes und Höchstes, also z. B. im Sinne Herbarts auf die sittliche Gestaltung des Charakters, bezieht. (Vgl. „Konzentration des Unterrichts“ sowie den österreichischen Organisationsentwurf, S. 7). Zweitens stellt sich uns die menschliche Natur als ein mannigfaltiges, gewissermaßen aus Teilen bestehendes Ganzes dar. Wir denken natürlich hiebei zunächst an Körper und Geist; aber auch das geistige Leben selbst wieder offenbart sich uns in der Betätigung verschiedener seelischer Kräfte. So hat sich die geistige Ausbildung bald mit dem Verstand und dem Denken,

bald mit dem Gefühl des Wohlgefallens am Schönen, bald mit dem sittlichen Wollen, welches unser Handeln bedingt, zu beschäftigen und ist daher teils intellektueller, teils ästhetischer, teils ethischer Natur. Die genannten seelischen Kräfte schließen sich nun untereinander und mit den körperlichen Kräften zu einem Ganzen, der menschlichen Natur, zusammen und, sind sie alle gleichmäßig zur Entfaltung gekommen, so geben auch sie in gewissem Sinne eine Harmonie. Auch diese Deutung kann man dem Ausdruck „harmonische Bildung" unterlegen; der Gegensatz ist sodann einseitige Bildung. So ist die Bildung zunächst einseitig zu nennen, wenn körperliche und geistige Ausbildung nicht gleichen Schritt gehalten haben, also wenn z. B. die körperliche Ausbildung zu Gunsten der geistigen stiefmütterlich betrieben wurde (vgl. d. Art. Griechische Erziehung). Aber auch die geistige Ausbildung ihrerseits kann einseitig sein. Dies ist der Fall, wenn intellektuelle, ästhetische und ethische Bildung nicht gleichmäßig berücksichtigt wurden. So wird namentlich die intellektuelle und wohl auch die ästhetische Erziehung häufig auf Kosten der ethischen einseitig bevorzugt. Schärfe des Verstandes und Kenntnisreichtum bei sittlicher Haltlosigkeit und Mattherzigkeit geben keine wahre Bildung. Ebenso kann einseitige Ausbildung des ästhetischen Geschmackes nur zu leicht ein tatenloses Geschlecht moralischer Schwächlinge erziehen, die in ihrem Dünkel als ästhetische Feinschmecker und ständige Gäste im Reiche der Kunst an die Pflicht der Einhaltung des Sittengesetzes nicht gebunden zu sein glauben. Die ethische Ausbildung ist vielmehr ein wesentlicher Bestandteil vollwertiger Bildung, ja sie kann ganz im Gegensatze zu einem leider nur zu sehr verbreiteten Irrtum, demzufolge man unter einem „gebildeten" Menschen nur einen intellektuell gebildeten versteht, ihr vornehmster Bestandteil genannt werden, insofern sittlicher Unwert viel schlimmere Folgen zu haben pflegt als der Mangel intellektueller oder ästhetischer Ausbildung. Trotzdem braucht man nicht so weit zu gehen, daß man nach Art der Herbartianer das Verhältnis der intellektuellen und ästhetischen Erziehung zur ethischen geradezu wie das des Mittels zum Zweck auffaßt (Vgl. Charakterbildung). Daß die einzelnen Arten der Ausbildung selbst wieder einseitig sein können, wenn z. B. die intellektuelle Erziehung ein Wissensgebiet auf Kosten anderer gleichwichtiger bevorzugt — etwa die Geisteswissenschaften gegenüber den Naturwissenschaften —, versteht sich von selbst. Der Ausdruck „harmonische Bildung" findet sich schon bei Pestalozzi, der wiederholt von „harmonischer Ausbildung der Kräfte und Anlagen der Menschennatur" spricht.

Vgl. L. Andreae in W. Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik, Art. „Harmonische Bildung".

In neuester Zeit spricht man häufig mit einem gewissen Mißtrauen von dem Ideal einer harmonischen Bildung: Paulsen F., Artikel „Bildung" in Reins Enzyklopädischem Handbuch; Münch W., „Geist des Lehramts," S. 68, 105. In unseren Tagen macht sich sogar eine mächtige Strömung geltend, welche den Gymnasialunterricht auf der obersten Stufe der Individualität des einzelnen entsprechend fachwissenschaftlich gestalten will, was natürlich einen Verzicht auf die Erzielung harmonischer Bildung im Sinne der bisherigen Lehrpläne bedeuten würde. Paulsen F., „Was kann geschehen, um den Gymnasialstudien auf der oberen Stufe eine freiere Gestalt zu geben?" in Matthias A. „Monatschrift für höhere Schulen" 1905; Matthias A., „Bewegungsfreiheit in den oberen Klassen höherer Schulen," ebenda 1906. Vgl. Kleinpeter H., „Mittelschule und Gegenwart", Wien 1906.

Salzburg. *Kamillo Huemer.*

Harnisch Christian Wilhelm, einer der hervorragendsten Vertreter Pestalozzischer Grundsätze, wurde am 28. August 1787 als Sohn eines streng kirchlich gesinnten Schneiders zu Wilsnack im Regierungsbezirke Potsdam geboren. Vorgebildet auf dem Gymnasium zu Salzwedel bezog er im Jahre 1806 die Universität Halle, um sich theologischen und pädagogischen Studien zu widmen, die er aber bereits nach Ablauf eines Semesters unterbrechen mußte, da die Universität nach der Schlacht bei Jena durch Napoleon aufgehoben wurde. Nachdem er ein Jahr lang als Hauslehrer tätig gewesen, setzte er seine Studien auf der Universität zu Frankfurt

a. O. fort. Als er nach Absolvierung seines Trienniums neuerlich als Hauslehrer tätig war, gewann er reges Interesse für Pestalozzische Ideen, deren praktische Durchführung er an dem berühmten Plamannschen Institute zu Berlin kennen lernte, wohin er im Dezember 1809 als Lehrer berufen wurde. Hier stand er in anregendem Verkehre mit dem Philosophen Fichte und dem Theologen Schleiermacher, deren Vorlesungen er hörte; mit den berühmten Vorkämpfern des Turnens, Jahn und Friese, die auch an der Plamannschen Anstalt wirkten, verband ihn innige Freundschaft. Gleich Fichte war er bemüht, den Sinn für die nationale Größe und die Begeisterung für die Befreiung des deutschen Volkes zu wecken und zu hegen. Ausgestattet mit einer gediegenen allgemeinen Bildung und einer nicht minder gründlichen Berufsbildung ward er ein Jahr vor Ausbruch der Freiheitskriege zum ersten Lehrer an dem neu errichteten Lehrerseminar zu Breslau ernannt, woselbst er mit aller Hingebung wirkte, die Entwicklung der Anstalt zu einer der bedeutendsten Pflegestätten Pestalozzischer Anschauungen mächtig fördernd. In Breslau fand er ebenso wie in seinem früheren Wirkungskreise reichlich Gelegenheit, für die Erweckung und Stärkung vaterländischer Gesinnung zu wirken; seinem Eintritte in das Heer aber widersetzte sich die vorgesetzte Behörde, so daß Harnisch seine patriotische Begeisterung nur durch die Besorgung der Ausrüstung und der Kassengeschäfte des Lützowschen Freikorps zu betätigen vermochte. Im Jahre 1815 errichtete Harnisch einen Turnplatz, der sich in kürzester Zeit eines so zahlreichen Besuches zu erfreuen hatte, daß er den Jahnschen in der Hasenheide in den Schatten stellte; aber gerade der außerordentliche Einfluß Harnischs auf die ihm treu ergebene Jugend machte ihn bei der Behörde des Demagogentums verdächtig. Die nächste Folge war die Sperrung des Turnplatzes, wiewohl sich Harnisch für die Sache des Turnens mit aller Entschiedenheit und Wärme eingesetzt hatte. Das Mißtrauen der Regierung war jedoch nur vorübergehend und schon im Jahre 1822 wurde Harnisch nach zehnjähriger fruchtbarer Tätigkeit in Breslau als Direktor an das Seminar zu Weißenfels „zur Reorganisation der darniederliegenden Anstalt" berufen. Durch seinen ungewöhnlichen Scharfblick sicherte er sich bei der Übernahme des neuen Amtes die Mitwirkung einer Reihe hervorragender Lehrkräfte, wie des späteren Seminardirektors zu Bremen, August Lüben, des Rechen- und Gesangmethodikers Ernst Henschel und des Mathematikers Amadeus Stubba. Im Vereine mit diesen Männern schuf Harnisch



Christian Wilhelm Harnisch.

durch sein Organisationstalent, seine Treue und Umsicht eine Musteranstalt, die durch die vorzügliche Ausbildung der Methodik der verschiedenen Unterrichtsdisziplinen bald Weltruf erlangte und von zahlreichen Schulmännern besucht wurde. Über den Direktor schreibt ein ehemaliger Zögling des Weißenfelser Seminars: „Wie gegen sich selbst mit einem ernsten, festen Willen handelnd, so ließ er diesen Ernst und diese Festigkeit und Unbeugsamkeit uns bald merken und fühlen. Ohne jemals ungerecht zu sein, fand sein sicherer Blick, sein scharfes Urteil bald den Schuldigen und Fehlenden. Nur war sein Urteil mitunter hart und wohl verletzend. Dennoch hätten wir diesen Mann nicht verdammen können, da er gegen sich selbst in allen Dingen streng war. Selten ist wohl der oberste Lehrer und Führer einer Anstalt durch sein eigenes Beispiel ein solches Musterbild der inneren wie der äußeren Zucht seinen Zöglingen gegenüber gewesen, wie Harnisch es war." Nachdem Harnisch achtzehn Jahre lang mit Auszeichnung an dem Weißenfelser Seminar gewirkt hatte, schied er 1840 aus dem Schuldienste; zwei Jahre später übernahm er die Landpfarre Elbei bei Magdeburg, wo er für die Schulwelt allmählich in Vergessenheit geriet. Im Jahre 1864 von

einer Geistesstörung befallen, wurde Harnisch in eine Heilanstalt nach Berlin gebracht, doch schon am 15. August ereilte ihn der Tod.

Sowohl in seinen Schriften wie in seiner Praxis war Harnisch bemüht, die Grundsätze Pestalozzis einerseits mit dem realen Leben, anderseits mit dem Christentum in Einklang zu bringen; nach ihm will die rechte Erziehung „in dem Weltbürger einen Menschen und in beiden einen Christen erziehen. Sie bildet den Zögling gleichmäßig für die drei Grundlebenskreise: für das Haus, den Staat und die Kirche, aus".

Im Unterricht verurteilt er Gedächtniswerk ebenso wie gegenstandslose Verstandesübungen und sucht seine vornehmste Aufgabe in der allseitigen Ausbildung des Menschen. Vom Lehrer fordert er daher, daß er „die ewigen Gesetze befolge, nach denen sich jeder selbst ausbildet", daß er, selbst von Liebe zur Sache beseelt, die Kinder mit Lust und Liebe zur Arbeit erfülle und in ihnen die Selbsttätigkeit anrege, ohne deshalb aus „allen alles" machen zu wollen, daß er endlich bei seinen Schülern über dem Wissen nicht das Können aus dem Auge verliere und dem Kinde eine den praktischen Bedürfnissen des Lebens entsprechende Ausbildung verschaffe.

Weiters macht er ihnen zur Pflicht, im Unterricht lückenlos fortzuschreiten vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Entfernten und den Unterricht recht anschaulich zu machen.

Damit der Lehrer aber sowohl in erziehlicher als auch unterrichtlicher Hinsicht in dem eben angegebenen Sinne wirken könne, verlangt Harnisch, daß er ein Christ sei, die gehörigen Kenntnisse besitze und die gehörige Lebensgeschicklichkeit habe.

Die Betonung des praktischen Moments in der Ausbildung der Zöglinge machte Harnisch zu einem der ersten Förderer der Gesundheitspflege an den Seminarien durch Einführung des Turnens und anderer Leibesübungen, wie Baden, Schwimmen, Gartenarbeiten u. a. m.

Durch seine lehramtliche Tätigkeit und die sich aus dieser ergebenden Lehrbücher wies er mehreren Unterrichtsdisziplinen neue Bahnen, so dem Rechnen, der Raumlehre, insbesondere aber der „Weltkunde", in die er alle Realien zusammenfaßt und die er entsprechend dem sich stetig erweiternden Anschauungskreise des Kindes in drei Stufen gliedert: *a*) Kunde der Heimat, *b*) Kunde des Vaterlands und *c*) Kunde der Erde.

Von großem Einflusse auf die Entwicklung des Schulwesens war Harnisch auch durch seine Schriften, die sehr zahlreich sind; in den späteren überwog das theologische Interesse.

Erwähnt seien: „Die deutschen Volksschulen", umgearbeitet unter dem Titel „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen". „Vollständiger Unterricht in der deutschen Sprache." „Das Turnen". „Die Raumlehre." „Frisches und Firnes zu Rat und Tat". „Der jetzige Standpunkt des gesamten preußischen Volksschulwesens". „Der Erziehungs- und Schulrat an der Oder", eine Zeitschrift, die er gemeinschaftlich mit dem Seminardirektor Daniel Krüger (später mit dem Seminarlehrer Rendschmidt redigierte. „Der Volksschullehrer". „Weltkunde", ein Werk, durch das er der Vater der Heimatkunde wurde. „Land- und Seereisen", eine Sammlung, durch die er sich als Jugendschriftsteller versuchte. Gegen das Ende seines Wirkens schrieb er „Das Weißenfelser Seminar." Nach seinem Tode erschien „Mein Lebensmorgen", enthaltend seine Biographie bis zu seinem 35. Lebensjahre.

Wien. *Hans Lichtenecker.*

Hauptlehrer. Hauptlehrer sind Mitglieder des Lehrkörpers an österreichischen Lehrerbildungsanstalten, welche den Fachunterricht in den einzelnen Gegenständen zu besorgen haben (einschließlich der speziellen Methodik jedes Faches) und außerdem bei der praktischen Ausbildung der Zöglinge (bei den Probelektionen und Hospitierkonferenzen) mitwirken. An jeder Lehrerbildungsanstalt sind nach Bedarf zwei bis vier Hauptlehrer anzustellen (§ 35 des R.-V.-G.), die nach dem Gesetze vom 5. April 1873 Staatsbeamte vom Range der Mittelschullehrer sind und denen auch an staatlichen Lehrerbildungsanstalten der Titel k. k. Professor zukommt. — Ihr Pflichtenkreis ist im Organisationsstatut für Lehrerbildungsanstalten genauer umschrieben. So soll ihr Unterricht in formeller Beziehung ein Muster desjenigen Unterrichts sein, welchen später die Zöglinge als Lehrer

zu erteilen haben werden, auf die richtige methodische Behandlung der Stoffe ist ganz besonderer Fleiß zu verwenden. Rein vortragsmäßiger Unterricht, sowie mechanisches Auswendiglernen des Stoffes sind ganz zu vermeiden, das Diktieren des Lehrstoffes ist unbedingt untersagt. Der Unterricht sei so beschaffen, daß der Hauptlehrer mit den Zöglingen fortwährend in unterrichtlichem Kontakt stehe, daß er sie zum Mitdenken und Mitarbeiten veranlasse, daß die Reproduktion des Stoffes möglichst selbständig geschehe und daß jede Lehrstunde sich zur Lernstunde gestalte. Gegen Ende der Stunde werde der Stoff übersichtlich zusammengefaßt, und zwar sei jede Wiederholung Gesamtunterricht. Übersichtliche Wiederholungen sind nach größeren Abschnitten und am Ende des Schuljahres vorzunehmen. Bei der speziellen Methodik sind die approbierten Lehrpläne des Kronlandes und die Lehrbücher zu berücksichtigen. Der Hauptlehrer hat korrekten Gedankenausdruck und dialektfreies Sprechen bei den Zöglingen zu erzielen, Verstöße gegen die Sprache sind in jedem einzelnen Falle zurückzuweisen. Nach § 65 des Organisationsstatuts können neben Hauptlehrern auch Hauptlehrerinnen angestellt werden. Nach der Ministerialverordnung vom 10. Februar 1874 werden Hauptlehrern für hervorragende wissenschaftliche Leistungen, sowie für wesentliche Förderung einzelner Zweige des Unterrichts oder des Schulwesens überhaupt Verdienstzulagen gewährt. Die Lehrverpflichtung beträgt 20 Stunden wöchentlich, wobei eine Stunde für die Hospitierkonferenzen angerechnet, für Korrekturen zwei bis drei Stunden ermäßigt werden können, doch sind Hauptlehrer bis zu zwei Monaten zu unentgeltlichen Supplierungen verpflichtet. Hauptlehrer sind auch berufen, Mitglieder der Prüfungskommissionen für Volks- und Bürgerschullehrer zu werden.

Über die Vor- und Fortbildung der Hauptlehrer bestehen in Österreich bestimmte Vorschriften nicht, es können außer akademisch gebildeten und für Mittelschulen befähigten Kräften auch tüchtige Lehrer, Schulleiter und insbesondere Bezirksschulinspektoren zu diesem wichtigen Amte berufen werden. Jedenfalls ist die Gewinnung tüchtiger Hauptlehrer keine leichte Sache, denn nicht immer sind in einer Persönlichkeit alle notwendigen Voraussetzungen, als da sind: gründliche wissenschaftliche Bildung in den Fächern, die sie zu vertreten haben, theoretische und praktische Kenntnisse in der Pädagogik, auf wissenschaftlich-pädagogischer Bildung und auf langjähriger praktischer Erfahrung ruhendes Lehrgeschick und nicht zuletzt ein edler, selbstloser, das Wohl der Zöglinge fördernder Charakter, harmonisch ausgeprägt. Im Hauptlehrer müssen sich Schärfe der Intelligenz und ethische Autorität innig verbinden, wozu auch noch gewisse äußerliche Eigenschaften gehören, der Hauptlehrer wirkt nicht bloß durch das, was er kann, sondern insbesondere durch das, was er ist. Er sei warm beim Unterricht, doch nicht überschwänglich oder von falschem Pathos hingerissen; aber auch nicht bequem, stockend, langweilig. Er sei ein Meister der methodischen Formgebung, zeige Fertigkeit im entwickelnden Verfahren auch bei schwierigen Partien, gehe auf die Gründe und Quellen des Wissens und Könnens zurück, schöpfe den Stoff aus dem Vollen, scheide an ihm Wesentliches vom Unwesentlichen und suche ihn zu durchgeistigen. Er wende sich mit Geduld und Ausdauer auch schwächeren Zöglingen zu, denn bei ihnen kann er die Erfolge seiner Meisterschaft am besten zeigen. Der Hauptlehrer sei den Zöglingen im Wissen und Denken überlegen, ein Meister der Rede, er lasse aber nicht bloß seine Meinung gelten, sondern leite die Zöglinge an, selbständig suchen und denken zu lernen, er freue sich über solche Versuche, dann wird er auch frei sich bewegende, ihre Schüler anregende, selbständig arbeitende Lehrkräfte heranbilden und solche tun besonders not. Seine Arbeit messe er nie nach dem Maßstabe äußerlicher Fertigkeit, sie sinke nie zu einer Abrichtung für die Reifeprüfung herab, sondern werde stets von idealen Momenten getragen. Erziehlich führe er die Zöglinge durch Entwicklung der sittlichen Einsicht, durch strenge Gerechtigkeit in der Anerkennung ihrer Leistungen und durch ehrliche Eigenarbeit an der Hand seines tiefen Gemütes fast unbemerkt die rechte Bahn und durch unerschütterliche Ruhe wird er dann mehr erreichen als durch Ausbrüche der Leidenschaft, durch ätzenden Spott und eisige Strenge.

Dem verdienten und erprobten Hauptlehrer sollte auch der gerechte Lohn nicht vorenthalten bleiben, er wäre zunächst berufen, die Leitung von Lehrerbildungsanstalten zu übernehmen, an denen er längere Zeit segensreich gewirkt hat. Die Vorbildung der Hauptlehrer sollte ebenfalls behördlich geregelt werden. Jeder Hauptlehrer sollte insbesondere die pädagogische Befähigung in irgend einer Weise darlegen; denn dieses Amt ist zu wichtig, als daß es ein Versuchsfeld für pädagogisch ungeschulte Kräfte dienen könnte.

Vor dem Jahre 1869 war die Funktion der gegenwärtigen Hauptlehrer meist dem Direktor der Normalhauptschule übertragen, dem hie und da noch ein Lehrerbildner (ein dafür besonders befähigter Lehrer der Hauptschule) zur Seite stand. Viele Lehrerbildner waren Geistliche. In Deutschland schließt die Befähigung zum Rektor, nachgewiesen durch eine eigene Prüfung (s. Colloquium pro rectoratu), auch die zum Seminarlehrer ein. Frankreich besitzt in den Écoles normales supérieures d'enseignement primaire seit 1887 eigene Bildungsanstalten für Seminarlehrer und Schulaufsichtsbeamte mit zweijähriger Bildungsdauer. Die Aufnahme wird von einer strengen Prüfung abhängig gemacht, die Zahl der Kandidaten ist beschränkt. Sie haben ein eigenes Zimmer, freie Station und 250 Franken Taschengeld im Jahr. Bei der Abgangsprüfung wird auf selbständiges wissenschaftliches Arbeiten das Hauptgewicht gelegt.

Wien. *Ferd. Frank.*

Hauptschulen. Die Hauptschule verdankt ihren Ursprung der Schulordnung Maria Theresias und nach der Politischen Schulverfassung hatten Hauptschulen da weiter zu bestehen, wo sie bisher eingeführt waren, d. h. vorwiegend in Städten. Es sollte in jedem Kreise mindestens eine Hauptschule sein, in welcher die Jugend zur Vorbereitung für Künste und Handwerke und für die Handlung (Handelsgewerbe) niederer Art einen ausführlichen Unterricht erhalte, mittels dessen sie zugleich geschickt werde, nötigenfalls in die Realschule oder in das Gymnasium überzutreten. In den Hauptstädten sollten ferner Normal- oder Musterhauptschulen bestehen, welche zugleich Präparanden-Anstalten waren. Die den Hauptschulen angegliederten Realschulen (s. d.) bildeten gleichfalls einen Teil der Anstalten im Gebiete des Volksschulwesens.

An den dreiklassigen Hauptschulen wurde Religion, Lesen, Schön- und Rechtschreiben, deutsche Sprachlehre, praktische Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen und Rechnen gelehrt. Um die mangelnde Realschule einigermaßen zu ersetzen, wurden vielen Hauptschulen vierte Klassen mit zwei Jahrgängen angegliedert, in welchen schwierigere Rechnungsarten, schriftliche Aufsätze, Baukunst und Zeichnen, ferner im zweiten Jahrgang Stereometrie, Mechanik, Naturgeschichte, Naturlehre und Geographie fremder Staaten gelehrt wurden. Es sollte dem Bedürfnis des Künstlers und Gewerbsmannes Rechnung getragen werden und es wird vor der Beibringung unverdauten Vielwissens als nutzlos für die Geschäfte des bürgerlichen Lebens gewarnt, dafür seien der Verstand und die Urteilskraft der Zöglinge gehörig auszubilden. Die Zahl der Lehrkräfte, welche zum Tragen der Staatsbeamtenuniform berechtigt waren, ohne jedoch Staatsbeamte zu sein, wurde durch die Klassenzahl bestimmt. Nur an den Normalhauptschulen waren wirkliche Direktoren und eigene Katecheten anzustellen, seit 1840 auch eigene Schreiblehrer; für Substitutionen und Supplierungen wurde 1839 ein ausführliches Normale erlassen.

Schüler, welche eine Trivialschule absolviert hatten, konnten in die dritte Klasse der Hauptschule übertreten. Das Schuljahr begann seit 1826 mit dem 1. Oktober und endete mit 15. August. Prüfungen waren halbjährig zu veranstalten, sie wurden öffentlich abgehalten, Prämien waren zulässig. Die Entlassungszeugnisse (nur solche wurden ausgegeben) hatte der Schulen-Oberaufseher zu unterfertigen.

Die Direktoren der Normalhauptschulen wurden vom Konsistorium, die Lehrer der einfachen Hauptschulen von der Landesstelle vorgeschlagen, doch erst nach dreijähriger zufriedenstellender Tätigkeit konnte eine Lehrkraft definitiv angestellt werden. Seit 1851 waren die Direktoren in die neunte, die Lehrer in die zehnte Rangsklasse eingeteilt.

Außer diesen eigentlichen (direktivmäßigen) Hauptschulen entstanden noch

1849 sogenannte Pfarrhauptschulen (eigentlich erweiterte Trivialschulen) mit drei bis vier Klassen, während die vierte Klasse der Hauptschulen auf drei Jahrgänge erweitert wurde und Bürgerschule heißen sollte, doch blieb die volkstümliche Bezeichnung „unselbständige Unterrealschule" die gangbare. Der Lehrplan der letztgenannten Anstalt war ziemlich überladen (Kettenbrüche, Zoll- und Staatsmonopol, Tierzeichnen u. s. w.). Das Schulgeld betrug monatlich 17 bis 42 Kreuzer C. M. Doch war die Ausgabe von Lehrbüchern für alle diese Anstalten ausschließlich dem k. k. Schulbücherverlage vorbehalten.

Wien. *Ferd. Frank.*

Haus und Schule s. d. Art. Hilfskräfte bei der Erziehung.

Hausaufgaben. Jeder Unterricht stellt Aufgaben, indem er von dem Schüler bestimmte Leistungen, nicht bloß untätiges Aufnehmen des Vorgesprochenen oder Gezeigten verlangt. So ist es schon bei allen Fertigkeiten, bei denen möglichst gut, richtig und schön nachzumachen ist, was der Lehrer vorschreibt und anordnet. Im wissenschaftlichen Unterricht bestehen alle Maßnahmen zur Einprägung und Einübung der Lehrstoffe in Aufgaben. Freilich wird das Wort gewöhnlich nicht in diesem weitesten Sinne gebraucht, sondern nur von Leistungen, die mit einer gewissen Selbständigkeit — verschieden nach Alter und Gegenstand — ohne unmittelbare Leitung und Hilfe des Lehrers ausgeführt werden, entweder in der Schule selbst oder zu Hause. Diese letzten (Hausaufgaben) heißen wohl wieder Aufgaben schlechtweg. Sie werden „gelernt" und wohl auch mit großer Freude der Mutter oder in der Schule dem Lehrer „aufgesagt"; die größeren Kinder reden dann meist nur noch von Aufgaben, die „gemacht" werden. Solche werden schriftlich ausgeführt, in das Heft eingetragen und vom Lehrer entweder nur gelegentlich beim Gang durch die Reihen der Schüler oder beim Aufrufen der einzelnen Schüler durchgesehen und solche Hausaufgaben führen wohl auch die Bezeichnung Übungen, Präparationen u. dgl., oder sie werden in den besonderen Heften insgesamt dem Lehrer übergeben, der in jeder genau mit roter Tinte alle Fehler anstreicht und sie, mit einer Note (Zensur) versehen, wieder zurückstellt zur Verbesserung der gemachten Fehler. Das sind die Hausaufgaben im engsten Sinne des Wortes, die wohl auch lateinisch Pensa benannt werden. Gestellt werden solche Hausaufgaben namentlich in den Sprachen und in Mathematik.

Der Zweck der Hausaufgaben ist die sichere Aneignung eines vorher in der Schule durchgenommenen Wissensstoffes oder — und dies sind die wichtigeren — die Erreichung eines Könnens durch fortgesetzte, mit der Zunahme der Kräfte immer selbständigere eigene Tätigkeit. Dieser Zweck kann durch die Arbeit in der Schule allein, wie sehr auch immer diese die Hauptsache sein muß, nicht erreicht werden und deshalb sind Hausaufgaben unentbehrlich. Das Interesse, das der Unterricht erweckt, soll sich auch auf die Hausarbeiten erstrecken, dann werden sie freudig gemacht werden. Eine gelungene Lösung der gestellten Aufgabe hebt den Mut und stärkt die Kraft, lehrt den eigenen Kräften vertrauen und nach Höherem streben. Die sorgfältige Ausführung der Aufgabe lehrt auch den Gebrauch der jeweilig gebotenen Hilfsmittel, lehrt die Zeit einteilen und benützen und bringt schließlich die Gewöhnung an Arbeit und die Tugend des Fleißes. Jene, die für die Korrektur dem Lehrer übergeben werden (aber nicht diese allein), bieten überdies besondere Gelegenheit zur Betätigung von Ordnung, Nettigkeit und Sauberkeit. Sie sind nach dem Ausdrucke von O. Jäger „amtliche Leistungen", d. h. solche, auf denen besondere Verantwortung liegt, auf die also auch besondere Sorgfalt verwendet werden muß.

Da die Hausaufgaben so großen Wert haben, so ist die alte Forderung: nulla dies sine linea, hier: kein Tag ohne Hausaufgaben (das Wort in seiner weiteren Bedeutung) gewiß berechtigt. Wohl bringen sie Anstrengung mit sich, aber das sollen und müssen sie, wenn sie Wert haben sollen, denn nichts Großes wird ohne Anstrengung und Beharrlichkeit in der Anstrengung erreicht, die Götter haben vor die Tugend den Schweiß gesetzt. Aber sie müssen in der rechten Weise gestellt werden, wenn sie wirklich Nutzen gewähren sollen.

Die Hauptforderung ist dabei, daß sie *nicht zu schwer und nicht zu zahlreich* seien, sondern so mäßig und so vorbereitet, daß mittlere Kräfte einer Schülergemeinschaft sie wirklich ausführen *können*. Sind sie zu schwer oder sind der Aufgaben zu viel, so werden sie schlecht (falsch) gemacht, es tritt Mißmut und Verzagtheit ein, Schädigung der Gesundheit (Überbürdung), oder die Arbeiten werden abgeschrieben von einem Mitschüler, vom Hauslehrer oder einem Angehörigen oder Befreundeten gemacht oder sonstwie durch ein Mittel des Betruges hergestellt, um einer Schulstrafe zu entgehen oder um eine gute Note zu erlangen, die ja leider vielfach als Hauptsache, wenn nicht gar als einziger Zweck der Aufgabe betrachtet wird. Dann wirken die Hausaufgaben schädlich in moralischer Hinsicht. Sie sind aber auch schon schädlich, wo sie gar zu viel Zeit kosten, denn dem Kinde muß neben den Schulstunden und den von der Schule verlangten Hausaufgaben Zeit bleiben zu Spiel und Bewegung in freier Luft und zu irgend einer freien Betätigung, für die kein äußerer Zwang vorliegt, wenn das Ziel der Stärkung der Kräfte und selbständiger Arbeit erreicht werden soll.

Wenn daher in einer Klasse mehrere Lehrer beschäftigt sind, müssen diese sich über Zahl und Art der zu stellenden Hausaufgaben untereinander verständigen und die Fristen, in denen die größeren Arbeiten abzuliefern sind, bestimmen, damit nicht zuviel für einen Gegenstand, nicht zuviel für denselben Tag oder dieselbe Woche verlangt werde („Arbeitskalender"). Man hat auch die Zeit festzustellen gesucht, die als höchstes Ausmaß zur Vollendung der Hausaufgaben von Schülern mittlerer Begabung in Anspruch genommen werden dürfe: für den Anfang gar keine, dann später $^1/_2$ Stunde, in den unteren Klassen der höheren Schulen eine Stunde, in den mittleren zwei, in den obersten drei Stunden, oder in Österreich: „für die gesamten Anforderungen an die häusliche Tätigkeit der Schüler" in den unteren Klassen der Mittelschulen höchstens zwei bis drei, in den oberen drei bis vier Stunden (Min.-Erl. vom 28. November 1882). Die Durchführung solcher Bestimmungen unterliegt aber großen Schwierigkeiten, da mancher zerstreute und träumerische Knabe in einer Stunde die Aufgabe nicht fertig bringt, die ein anderer in weniger als $^1/_4$ Stunde löst. Für die Volksschüler muß vielfach auch noch Rücksicht genommen werden auf besondere Schwierigkeiten der häuslichen Verhältnisse, wie etwa den Mangel eines entsprechenden Raumes für die Ausführung der Arbeiten, die Heranziehung der Kinder zu einer häuslichen Tätigkeit oder zum Erwerbe u. a. Dann bietet sich vielleicht doch in den Räumen der Schule Gelegenheit zur Wiederholung und Zusammenfassung des in der Schule Durchgenommenen, und sei es nur in der Zeit vor Beginn des Unterrichts.

Als nützlich hat sich in den unteren Klassen die Anlage eines *Aufgabenheftes* erwiesen, in dem nur die jeweilig zu leistenden Hausaufgaben (zuerst nach dem Diktat des Lehrers) eingetragen werden („Aufgabenhefte heraus!" ertönt's gegen Ende der Stunde).

An den Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen) sind (abgesehen von dem, was zu lernen aufgegeben wird) in der Mathematik häusliche Übungen von Stunde zu Stunde unerläßlich, wogegen sich solche, die vom Lehrer korrigiert werden, in diesem Fache als überflüssig erwiesen haben. Solche sind durchaus notwendig in den Sprachen, die man „schreiben" lernt. Das gilt von der Muttersprache wie von jeder modernen Sprache. Es sind solche Aufgaben aber auch von Nutzen für die klassischen Sprachen, auch wenn das Ziel nicht mehr ist, diese Sprachen „schreiben" zu lernen. Das rechte Verständnis der antiken Schriftsteller, die „klare Einsicht in den Gedankengehalt und die Kunstform hervorragender Werke der klassischen Literatur der Griechen und Römer" kann nur „auf genauem grammatischen Verständnis" beruhen und dieses kann nicht erreicht werden ohne vielfache mündliche und schriftliche Übungen und Übersetzungen aus der fremden Sprache und in die fremde Sprache. Die Übungen von Stunde zu Stunde (Präparationen) folgen dabei dem fortschreitenden grammatischen Unterricht, sie „dienen dem Bedürfnis des Tages", die Hausarbeiten (Pensa) bieten die Möglichkeit des Zurückgreifens auf früher Durchgenommenes und veranlassen den Schüler, Lücken und Mängel seines Wissens unter Benützung der gebotenen Hilfsmittel zu verbessern. Natürlich dürfen solche Hausarbeiten nur in grö-

ßeren Zwischenräumen wiederkehren und müssen sorgfältig nach den jeweiligen Bedürfnissen der Klasse unter Benützung des aus der Lektüre gewonnenen Sprachmaterials zusammengestellt sein. Lassen sich unerlaubte Hilfen nicht ganz fernhalten, so daß etwa der Lehrer erst den von anderer Hand schon korrigierten Text zur Korrektur erhält, so ist nur die Zensur (Note) wertlos, die Arbeit schafft doch Nutzen, wenn nur gewisse Hauptregeln der Grammatik wieder befestigt sind durch häusliche Arbeit und die nachträgliche Besprechung in der Schule. Ist der grammatische Unterricht abgeschlossen, dann können allerdings solche Zwecke durch die Schularbeiten (und ihre Besprechung) allein erreicht werden. Über die Hausaufgaben in der Muttersprache siehe „Aufsatz". Vgl. auch die Artikel „Lateinischer Unterricht", „Griechischer Unterricht", Französischer Unterricht" u. s. w.

Literatur: Im allgemeinen ist auf die Lehrbücher der Pädagogik zu verweisen. Hausaufgaben im weiteren Sinne des Wortes sind überall anerkannt, bezüglich der zu zensierenden gehen die Meinungen auseinander, so ist z. B. H. Schiller, Praktische Pädagogik, dagegen, O. Jäger, Lehrkunst und Lehrhandwerk, verlangt sie. Besonders sei verwiesen auf die Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien Österreichs (2. Aufl. Wien 1900) und für den Unterricht an den Realschulen in Österreich (5. Aufl. Wien 1899), dazu Weisungen zur Führung des Schulamtes (2. Aufl. Wien 1895). — Scheindler, Über die Hausaufgaben, insbesondere die lateinischen und griechischen „Zs. für österreichische Gymnasien" 1884, 380 ff. — Baran, Über die Bedeutung der Hausaufgaben in der Organisation des fremdsprachlichen Unterrichts, ebend. 1902, 66 ff. — Ott Ed., Die schriftlichen lateinischen Arbeiten in der 3. und 4. Klasse. Österreichische Mittelschule 17, 395 ff. — Schmid Frd., Experimentelle Untersuchungen über die Hausaufgaben des Schulkindes. Leipzig 1904.

Saaz. *W. Toischer.*

Haushaltungskunde im weiteren Sinne nennt man die Gesamtheit aller zur Führung eines Haushaltes erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, also ein umfassendes Wissen und Können hinsichtlich der zweckmäßigen Einrichtung und Instandhaltung der Wohnung und Wirtschaftsräume, der vorteilhaften Produktion oder Erwerbung sowie der rationellen Verwendung der Nähr- und Kleidungsstoffe, Vertrautheit mit den wichtigsten Grundsätzen der Gesundheitslehre in bezug auf Wohnung, Kleidung, Ernährung, Krankenpflege und erste Hilfeleistung bei Unfällen. Selbstverständlich können die zur Beherrschung des ebenso großen als wichtigen hauswirtschaftlichen Gebietes erforderlichen theoretischen und praktischen Kenntnisse ebensowenig wie die verschiedene berufliche Ausbildung der Knaben Sache der Volks- und Bürgerschule sein; diese hat ihre Schuldigkeit getan, wenn sie nebst der sittlichen Erziehung und allgemeinen Geistesbildung der Kinder diese mit den zur weiteren Ausbildung erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten ausgestattet und — weitergehend — im Mädchen ein lebendiges und verständiges Interesse für hauswirtschaftliche Fragen und Arbeiten erweckt.

Nach § 73 der provisorischen Schul- und Unterrichtsordnung vom 20. August 1870 gehören weibliche Handarbeiten und Haushaltungskunde zu den notwendigen Unterrichtsgegenständen für Mädchen an den allgemeinen Volksschulen und nach § 79 derselben Verordnung hätte der auf die oberen Unterrichtsstufen zu verteilende Lehrstoff aus Haushaltungskunde zu umfassen:

a) Belehrungen über die Arbeitsstoffe nach ihrem Ursprunge, ihrer Beschaffenheit, Bereitung und nach ihrem Preise;

b) Belehrungen über die wichtigsten Nahrungsstoffe, ihren Ankauf und ihre Verwendung;

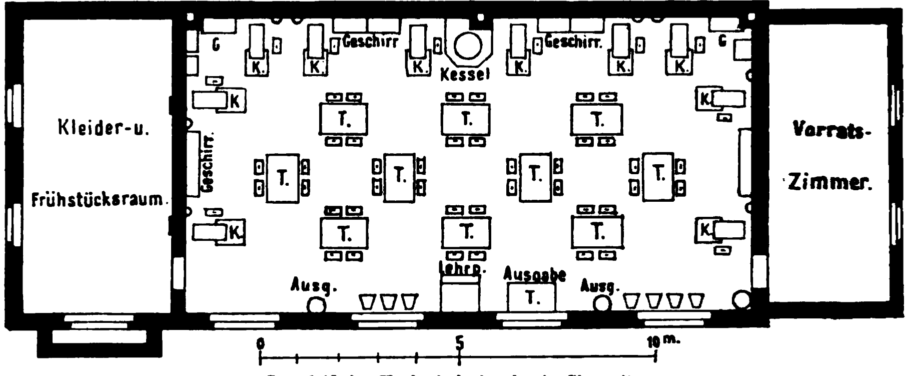
c) Belehrungen über die Handarbeit nach ihren verschiedenen Arten und ihrer mannigfachen Verwendung;

d) die Bekanntmachung mit den Werkzeugen und Gerätschaften, deren man in der Haushaltung bedarf;

e) Belehrungen über die Wohnung der Menschen und Krankenpflege.

Im Normallehrplane vom 18. Mai 1874 heißt es: „Die Haushaltungskunde tritt als selbständiger Gegenstand nicht auf. Die einschlägigen Belehrungen sind, soweit sie sich auf Herstellung der Kleidung beziehen, beim Unterricht in weiblichen Handarbeiten zu erteilen und im übrigen ist in den Realien eingehende Rücksicht darauf zu nehmen."

Die definitive Schul- und Unterrichtsordnung vom 29. September 1905 weist (im § 159) die Haushaltungskunde als unverbindlichen Lehrgegenstand der Bürgerschule zu und bestimmt, daß dort, wo die Verhältnisse es erlauben, den Schülerinnen der zweiten und dritten Bürgerschulklasse Gelegenheit zu geben sei, an den Beschäftigungen und Spielen eines Kindergartens teilzunehmen, ferner daß dort, wo eine eigene Schulküche eingerichtet ist, die Schülerinnen der genannten Klassen beim Haushaltungsunterrichte auch in den Küchenarbeiten unterrichtet werden können.



Grundriß des Kochschulgebäudes in Chemnitz.

Die in der Schule herrschende Ordnung und Reinlichkeit, die pünktliche Einteilung und intensive Ausnützung der Unterrichtszeit, die von der Schule geforderte Reinhaltung und Ordnung des Körpers, der Kleidung und Schulrequisiten bleiben nicht ohne erziehlichen Einfluß auf die Kinder; der Rechenunterricht gibt ihnen Anregungen zur ziffermäßigen Wertschätzung wirtschaftlicher Objekte und deren rationellen Verwendung sowie Anleitung zur Wirtschaftsrechnung; die Naturkunde macht die Kinder bekannt mit dem Aufbaue und der Pflege des menschlichen Körpers, mit nützlichen und schädlichen Naturkörpern sowie der Art und Zusammensetzung der Nahrungsmittel und deren Konservierung; sie lehrt, sich gegen gesundheitsschädliche Einflüsse zu schützen; der Schulgarten unterstützt veranschaulichend die Naturgeschichte und bietet praktische Anleitung zum Obst- und Gemüsebaue, im Bienenstand aber das glänzendste Beispiel von Arbeitsamkeit und selbstlosem Gemeinsinne. In ähnlicher Weise bieten auch die übrigen Disziplinen der Volks- und Bürgerschule mehr oder weniger Anlaß zur indirekten wirtschaftlichen Vorbildung und Erziehung der Kinder, bezw. direkte Anleitung zur Handarbeit und zu ihrer zweckmäßigen Verwendung im Haushalt.

Weitergehenden direkten Haushaltungsunterricht finden wir in den Mädchenschulen Englands und mancherorts in Deutschland, Dänemark, Schweden und der Schweiz. An den Mädchenschulen in London erhalten die 11- bis 13jährigen Schülerinnen seit dem Jahre 1875 auch praktischen Unterricht im Kochen und Waschen und im Jahre 1893 nahmen dort 32.560 Mädchen am erwähnten Unterrichte teil. Diese Frequenz und der nunmehr fast dreißigjährige Bestand sowie die inzwischen erfolgte Einführung des besagten Unterrichts an den Mädchenschulen anderer englischer Städte läßt erkennen, daß sein Erfolg die Interessenten befriedigt.

In Berlin hat der „Verein für das Wohl der aus der Schule entlassenen Jugend" eine „Zentralhaushaltungsschule" ins Leben gerufen, in welcher eine Anzahl Schülerinnen der Volksschul-Oberklassen in einem 40 Stunden umfassenden Kurse praktischen Kochunterricht erhält. Die in der „Zentralhaushaltungsschule" zubereiteten Speisen werden an den „Kinderhort" abgegeben. Die ähnlich eingerichtete Volksschul-Kochschule in Chemnitz mit dem nachbezeichneten Grundrisse hat einen Gemüsegarten, in welchem die Schülerinnen praktischen

Unterricht im Gemüsebaue erhalten; die Küchenprodukte werden dort an das städtische „Versorgungshaus“ abgegeben.

Über die innere Einrichtung und den Betrieb der in Deutschland, Schweden und England mit Volksschulen verbundenen Kochschulen gibt nachstehendes Bild der Volksschul-Kochschule in Stockholm Andeutungen und der von Marie Kittner im V. Jahrgange der „Zeitschrift für das österreichische Volksschulwesen“ veröffentlichte Aufsatz „Mädchenerziehung und Mädchenversorgung“ entsprechende Auskunft.



Schulküche (Volksschule in Stockholm).

Die in Dänemark, Skandinavien, Deutschland und in der Schweiz bestehenden „Kochschulen“ oder „Wanderkochschulen“ sind ebenso wie die in österreichischen Städten bestehenden Privatkurse für Kochen, Wäsche- und Kleidernähen für der Schulpflicht Entwachsene bestimmt. Weiteres hierüber sowie über Haushaltungskunde bietet der Artikel „Haushaltungsschulen“. An den Mädchenlyzeen in Österreich kann nach dem mit dem Ministerialerlaß vom 11. Dezember 1900 veröffentlichten provisorischen Statut neben Gesang, Turnen, weibliche Handarbeiten, Stenographie auch spezielle Haushaltungskunde als Freigegenstand gelehrt werden.

Literatur: Clima Marie, Haushaltungskunde. 9. Auflage. Wien 1899. — Prato Katharine, Haushaltungskunde. 7. Aufl. Graz 1901. — Schäfers Lehrbuch der Hauswirtschaft. 4. Aufl. Stuttgart 1901. — Herstatt u. Kamp, Hauswirtschaftliche Unterweisung. Wiesbaden 1894. — Migerka Katharine, Das häusliche Glück. Wien 1896. — Kittner Marie, Mädchenerziehung und Mädchenversorgung. Wien 1897.

Budweis. *Joh. Nagel.*

Haushaltungsschulen. Solange die Hauswirtschaft noch eine Naturalwirtschaft war, war die Frau unbestritten der wichtigste hauswirtschaftliche Faktor; ihr allein oblag die Führung des Haushaltes und die

wirtschaftliche Erziehung der Töchter; sie fügte „zum Guten den Glanz und den Schimmer“. Durch die Umgestaltung der Wirtschaftsform schien dieses anders zu werden; doch der vielfach eingetretene wirtschaftliche Notstand führte zur Erkenntnis der unverminderten Bedeutung der Hausfrau und ihres Wirkens für den Familien- und Nationalwohlstand. Gewiß nicht ohne Grund sucht man eine Ursache der Ehelosigkeit vieler Männer in der Besorgnis vor den Folgen der wirtschaftlich mangelhaften Ausbildung vieler heutiger Mädchen und zutreffend sagte der ungarische Kultusminister Tresort in seiner Rede zur Begründung der Einführung der Wirtschaftslehre an Mädchenschulen: „Die Mädchen und Frauen wissen nicht, wie das, was sie genießen, entsteht und wie dasselbe vom Vater oder Gatten erarbeitet wird und welche Wirkung es auf den Nationalwohlstand übt, ob in- oder ausländische Erzeugnisse den heimischen Bedarf decken.“

Wohl hat das Arbeitsfeld der Hausfrau durch die Umgestaltung der Wirtschaftsform an Breite verloren; dagegen erscheint nun die Vertiefung ihrer Tätigkeit auf dem verbliebenen Gebiete notwendig. Eine auf der Höhe der Zeit stehende Hausfrau soll nicht allein mit der zweckmäßigen Verwendung eigener Wirtschaftsprodukte und dem vorteilhaften Einkaufe der weiteren Bedarfsartikel, sondern auch mit der wirtschaftlichen Verwertung technischer Fortschritte vertraut sein und Kenntnisse besitzen über die Zusammensetzung und Verdaulichkeit der Nahrungsmittel, billige Herstellung zweckmäßiger Kleider, Gesundheitspflege und anderes mehr, welche Kenntnisse in ausreichendem Maße weder in der Familie noch in der Volks- und Bürgerschule noch durch zeitweilige praktische Tätigkeit in der Küche eines Pfarrhofes oder Gasthauses oder den Besuch von Nähschulen, sondern nur durch einen systematischen theoretischen und praktischen Unterricht in entsprechend eingerichteten Haushaltungsschulen vermittelt werden können. Da jedoch deren Errichtung und Besuch mit namhaften Kosten verbunden erscheint, schuf man nach dem Grundsatze „Das Vollkommene erstreben und zunächst das Notwendigste tun“ — vielerorts hauswirtschaftliche Spezialkurse, insbesondere Koch- und Nähkurse, welche Einrichtungen sich im allgemeinen als sehr ersprießlich erwiesen.

Den ersten „Wanderkochkurs“ rief der Bauernverein des Kantons Bern im Jahre 1879 ins Leben und die „ökonomische und gemeinnützige Gesellschaft“ in der Schweiz folgte mir der Errichtung vieler gleicher Kurse. Die vollkommenste Entwicklung zeigen die vom badischen „Frauen-Verein“ errichteten „Wanderkochschulen“, welche unter der Leitung einer hiezu ausgebildeten Lehrerin stehend, als Wanderkurse von sechs- bis siebenwöchiger Dauer vornehmlich während des Winters in Landorten abgehalten werden und außer im Kochen auch in den wichtigsten Handarbeiten, insbesondere Flicken und Stopfen Anleitung geben.

Von den in Österreich bestehenden Institutionen ähnlicher Art verdienen die vom Zentralgewerbeinspektor Dr. Migerka im Jahre 1889 gegründeten und seit 1892 unter der umsichtigen Leitung der Frau Katharina Migerka stehenden „Abendkochkurse für Arbeiterinnen“ in Wien besondere Erwähnung. In diesen Kursen werden je zwölf mindestens 16jährige Mädchen des Arbeiterstandes an Wochentagen von 6 bis 9 Uhr abends von einer Koch- und einer Industriallehrerin in zwei Gruppen wechselnd im Kochen, bezw. Herstellen und Ausbessern von Leib-, Tisch- und Bettwäsche unterrichtet. Die den wirtschaftlichen Verhältnissen des Arbeiters entsprechend zubereiteten Speisen werden von den Kursteilnehmerinnen gemeinschaftlich verzehrt, die Kosten stellen sich für die Person und Mahlzeit auf 24—28 h; als teilweisen Ersatz derselben zahlen die Zöglinge täglich 20 h; die übrigen Erhaltungskosten werden von Industriellen aufgebracht.

Nach dem Muster dieser „Abendkochkurse“ entstanden solche in Krems, Linz, Ober-Altstadt bei Trautenau und Brünn.

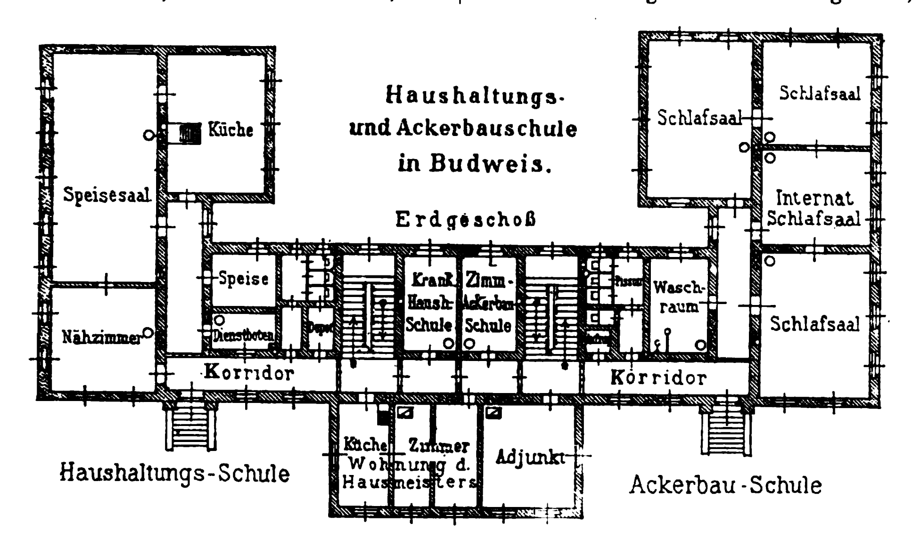
Während die vorerwähnten hauswirtschaftlichen Kurse vorzüglich geeignet erscheinen, Töchter unbemittelter Volksklassen unentgeltlich in die wichtigsten Zweige des Arbeiterhaushaltss einzuführen, um so den dem Familienleben nachteiligen Einflüssen der heutigen sozialen Verhältnisse entgegenzuwirken, haben die vollständigen Haushaltungsschulen den Zweck, die erwachsenden Töchter mittlerer Stände durch planmäßigen theoretischen und praktischen Unterricht zu tüchtigen Hausfrauen heranzubilden.

Die Haushaltungsschulen sind entweder selbständig oder mit landwirtschaftlichen

Lehranstalten verbunden, im ersten Falle vornehmlich dem städtischen und bürgerlichen, im letzteren vornehmlich dem landwirtschaftlichen Haushalte entsprechend eingerichtet, also auch Vieh- und Milchwirtschaft pflegend. Die Unterrichtsdauer umfaßt in der Schweiz gewöhnlich zwei Wintersemester, in Österreich teils 10, teils nur fünf Schulmonate, und zwar letzteres meist dort, wo eine „Sommerhaushaltungsschule" mit einer „landwirtschaftlichen Winterschule" verbunden ist; doch gibt es auch Haushaltungsschulen mit fünfmonatiger Unterrichtsdauer und wechselndem Sommer- und Wintersemester.

Die Verbindung der Haushaltungsschulen mit landwirtschaftlichen Lehranstalten erweist sich beiden nützlich, sei es nun, daß beim zeitlichen Wechsel beiderlei Schulen (landwirtschaftlichen Winterschulen und Sommerhaushaltungsschulen) dieselben Räume, sowie dieselben Lehrkräfte und Lehrmittel beiden dienen, sei es, daß bei gleichzeitigem Unterricht und lokaler Trennung der Lehr- und Internatsräume die dem praktischen Unterrichte dienenden Objekte (Garten, Geflügelhof und Meierei) beiderseits benützt, die Küche und Wäsche der landwirtschaftlichen Anstalt — im praktischen Unterricht — von der Haushaltungsschule besorgt und eine allseitigere Inanspruchnahme der Lehrkräfte im Interesse einer Vertiefung des Unterrichts ermöglicht wird.

Nachstehender Plan zeigt die Einteilung des Erdgeschosses der mit einer land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalt verbundenen landwirtschaftlichen Haushaltungsschule in Budweis. Bei vollständigem räumlichen Abschlusse beider Anstalten befinden sich die Arbeits- und Speiseräume der Haushaltungsschule im Erdgeschoß,



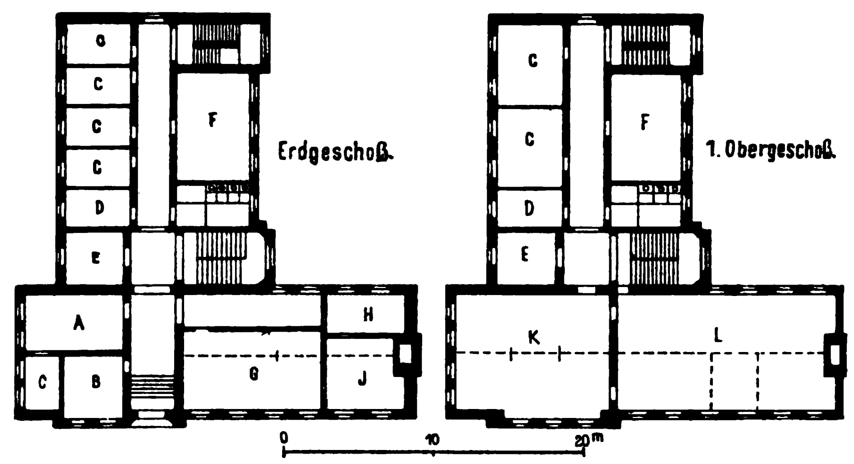
darüber im ersten Stocke die Schlafsäle, im Kellergeschosse aber Waschküche, Milchverwertungsräume, künstliche Brutanstalt etc.

Die Errichtungskosten für öffentliche Haushaltungsschulen werden in Österreich zu je einem Drittel vom Staate, Lande und von den lokalen Interessenten getragen; für die Lehrerbesoldung kommt zur Hälfte der Staat, zur anderen Hälfte das Land auf, während die lokalen Interessenten die sachlichen Bedürfnisse beistellen.

Aufnahmsbedingungen für Zöglinge sind: Zurückgelegtes 15. Lebensjahr, sittliches Wohlverhalten, als Nachweis der Vorbildung mindestens das Entlassungszeugnis der Volksschule, endlich die Verpflichtung zur Einhaltung der Haus- und Disziplinarordnung sowie zur Zahlung der mit dem Besuche der Anstalt verbundenen Gebühren: Einschreibgebühr 10 K, Schulgeld 40 K für das Jahr und Verpflegskosten. Letztere werden im Einvernehmen mit dem Landesausschusse vom Schulkuratorium festgestellt und betragen derzeit 48 K für

den Monat. Die Zahl der Internatszöglinge ist beschränkt und beträgt 16—44.

Der theoretische Unterricht beschränkt sich auf den zum Verständnis der praktischen Unterweisungen erforderlichen Rahmen und umfaßt in der Regel folgende Gegenstände mit der in Ziffern beigesetzten wöchentlichen Stundenzahl: Religion (Pflichtenlehre) 1, Rechnen und Buchführung 2, Geographie und Geschichte 1, Naturgeschichte und Naturlehre 1, Gesundheitslehre 1, Erziehungs- und Anstandslehre 1, Landwirtschaftslehre (Vieh- und Milchwirtschaft, Kleintierzucht, Gemüse- und Gartenbau) 4, Gesang 1 und 3 Stunden wöchentlich Haushaltungskunde (wirtschaftlich und sanitär zweckmäßige Einrichtung und Instandhaltung der Wohnung und Wohnungseinrichtung, Preis, Nährwert, Konservierung und Zubereitung volkstümlicher Speisen und Getränke, Herstellung und Instandhaltung einer zweckmäßigen Kleidung, hauswirtschaftliche Rechnungsführung).



Hauswirtsch. Bildungsanstalt Augusta-Viktoria-Stift in Erfurt (s. Erklär. S. 681).

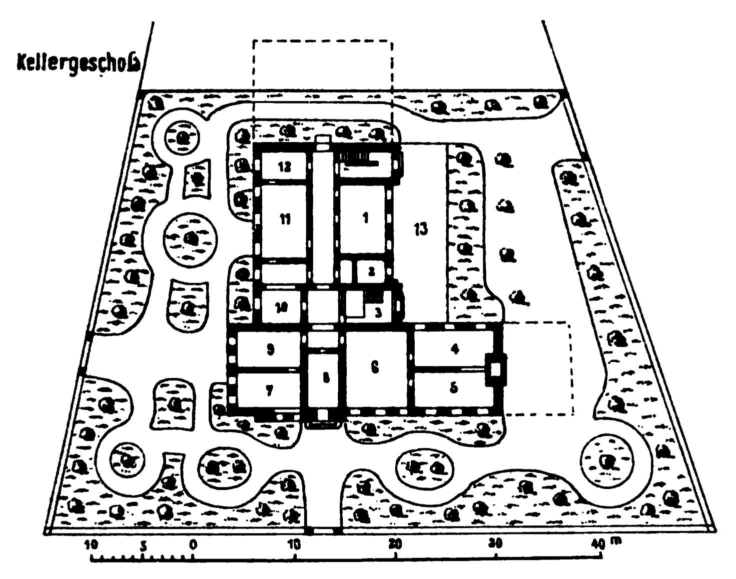
Die im zweckmäßigen Wechsel mit dem theoretischen Unterricht erfolgenden praktischen Übungen geschehen seitens der Zöglinge gruppenweise. Die Gruppe der Köchinnen besorgt unter Anleitung der Wirtschafterin den Einkauf der Waren, die Zubereitung der Speisen und Getränke, das Aufbewahren der Gemüse, Konservieren des Obstes, die Instandhaltung der Küche und Küchengeräte, die beim Schlachten der Kleintiere notwendigen Handgriffe, die Mithilfe beim Schweineschlachten, Wurstmachen etc. Den Wäscherinnen obliegt das Sortieren, Einweichen, Auswinden, Auskochen, Auswaschen, Schweifen, Bläuen, Auswringen, Bleichen, Trocknen, Mangeln, Stärken und Bügeln der Wäsche und die Aufrechthaltung der Ordnung in den benützten Arbeitsräumen. Die Ordnerinnen und Meierinnen besorgen mit dem zugewiesenen Dienstpersonal die Reinhaltung und Ordnung der Wohn-, Speise- und Schlafzimmer, Gänge und Treppen, das Auf- und Abdecken sowie das Servieren bei Tische, bezw. die Arbeiten in den Geflügelställen, die Milchbehandlung, Butter- und Käsebereitung und die Pflege des Gemüsegartens.

Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten ist gemeinschaftlich und gibt Anleitung zur Anfertigung einfacher Herren- und Frauenleibwäsche, Tisch-, Bett- und Hauswäsche, Schnittzeichnen, Maßnehmen, Zuschneiden und Kleidernähen unter gleichzeitiger Belehrung über zweckmäßige Wahl und Verwendung der Stoffe, Hand- und Maschinennähen, Märken, Sticken, Flicken und Stopfen, Verwendung der von Erwachsenen abgelegten Kleider zur Herstellung von Kinderkleidung etc.

Am Schlusse des Kurses erhalten die Frequentanten ein Zeugnis zum Nachweise ihrer Befähigung in den einzelnen Unterrichtsfächern. Der Unterricht sowie die Verwaltung der Haushaltungsschulen untersteht der Kontrolle des Landesausschusses und des k. k. Ackerbauministeriums.

Derzeit bestehen in Österreich Haus-

haltungsschulen in: Mistelbach (Oberösterr.), Deutschbrod, Friedland, Opočna und Stěšer (Böhmen), landwirtschaftliche Haushaltungsschulen in: Hochstraß (Niederösterr.), Laibach, Budweis, Kremsier und Söhle bei Neutitschein.



Hauswirtsch. Bildungsanstalt Augusta-Viktoria-Stift in Erfurt.

Von den vorbesprochenen Haushaltungsschulen wesentlich verschieden sind die Anstalten zur Erziehung weiblicher Dienstboten; die vollkommenst organisierte derartige Anstalt ist wohl das im Jahre 1864 als „Mägdebildungsanstalt" ins Leben gerufene und im Jahre 1891 seinen derzeitigen Zwecken entsprechend erweiterte „Augusta-Viktoria-Stift in Erfurt".

Die im vorstehenden Plane mit Buchstaben, bezw. Zahlen bezeichneten Räume haben folgende Verwendung: A Oberin, B Hauswart, CC verschiedenen Zwecken dienende Zimmer, D Schwesterzimmer, E Bad, F Speisezimmer, G Kinderbewahranstalt, H Garderobe, I und L Schlafzimmer, K Arbeitsraum, 1 Vorräte, 2 Kübelkeller, 3 Heizung, 4 Rolle, 5 Plättstube, 6 Waschküche, 7 Brennmaterial, 8 Schmutzwäsche, 9 Utensilien, 10 Spülküche, 11 Kochküche, 12 Putzwäsche, 13 Wirtschaftshof.

Erster Zweck des „Augusta-Viktoria-Stiftes" ist die Heranbildung tüchtiger weiblicher Dienstboten und solcher „Bildungsschülerinnen" werden in der Regel 32 aufgenommen. Gegen einen Pensionsbetrag von monatlich 18 Mark werden die Mädchen bei vollständiger Verpflegung in einjährigem Kurse in allen hauswirtschaftlichen Arbeiten sowie in der Kinderpflege unterrichtet und erhalten dann in der Regel durch Vermittlung der Anstalt entsprechende Dienstplätze.

Ferner umfaßt die Anstalt eine Abteilung für Pflegekinder, deren vorjähriger Bestand 61 war, und eine Kleinkinderbewahranstalt mit 80—100 Zöglingen; endlich finden daselbst — nach Maßgabe des verfügbaren Platzes — stellenlose weibliche Dienstboten vorübergehend Unterkunft.

Die Leitung des Stiftes besorgt die Oberin mit sieben Diakonissinnen (des Halleschen Mutterhauses) nebst drei Gehilfinnen. Die Erhaltungskosten werden durch die Beiträge der Zöglinge und Spenden der Wohltäter gedeckt. Das im jüngsten Jahresberichte veröffentlichte Verzeichnis eingegangener Gaben umfaßt außer Geldspenden Kleidungsstücke, Lebensmittel und verschiedene Naturalien, Schulrequisiten, Bücher, Spielsachen und anderes mehr.

Die älteste Dienstmädchen-Erziehungsanstalt in Österreich ist wohl jene „zu St.

Sebastian" in Salzburg. Dieselbe ging aus dem bereits früher bestandenen „Arbeitshaus zu St. Sebastian" hervor, als im Jahre 1843 der Salzburger Bürger Anton Haßlauer zum Zwecke der Erweiterung genannter Anstalt derselben ein Legat von 3900 fl. hinterließ; ihre gegenwärtige Organisation erhielt sie jedoch erst im Jahre 1852. Direktor der Anstalt ist ein vom Fürsterzbischof in Salzburg ernannter kath. Priester; die wirtschaftliche Leitung versieht die Oberin mit sieben Barmherzigen Schwestern von der Kongregation Vinzenz von Paula unter Mithilfe zweier weltlicher weiblicher Dienstboten und eines Hausmeisters.

Aufgenommen werden bis 70 Zöglinge im Alter von 10 bis 16 Jahren, wovon 20 unentgeltlich (Freiplätze für in Stadt Salzburg Zuständige). Die noch schulpflichtigen Zöglinge erhalten den vorgeschriebenen Schulunterricht in der Anstaltsschule, alle werden in den verschiedenen hauswirtschaftlichen Arbeiten unterrichtet und erhalten bei ihrem Austritte aus der Anstalt in der Regel durch Vermittlung derselben entsprechende Dienstplätze.

Gleichen Zweck verfolgt das im Jahre 1852 von der Erzherzogin Elisabeth errichtete, unter Leitung Barmherziger Schwestern stehende „Elisabethinum" in Bozen mit derzeit 80 Zöglingen, wovon die Hälfte noch schulpflichtig ist und in der Anstaltsschule unterrichtet wird. Mit dieser Anstalt ist auch eine externe Nähschule und das von der Stadt Bozen errichtete „Dienstmädchenasyl" verbunden.

Besondere Verdienste um die Errichtung von Haushaltungs- und Dienstbotenschulen sowie anderweitigen Erziehungs- und Unterrichtsanstalten in Österreich erwarb sich die im Jahre 1868 mit dem Zwecke der Erziehung und Verpflegung armer Waisen und Dienstmädchen gegründete Ordensgesellschaft der „Töchter der göttlichen Liebe". Vom Mutterhause in Wien breitete sich dieser Orden rasch aus, errichtete im Jahre 1870 in Troppau eine Haushaltungsschule für Töchter aus Bürger- und Beamtenkreisen (derzeit 120 Zöglinge) nebst Sonntagsschule für Dienstmädchen und Erziehungsanstalt für schulpflichtige Mädchen, im selben Jahre die gleichen Zwecken dienende Marienanstalt in Brünn, 1880 eine Dienstbotenschule für 40 Zöglinge nebst Waisenhaus in Prag, 1873 das Zufluchtshaus für dienstuntauglich gewordene Dienstmägde und 1878 das Rekonvaleszentenhaus für Dienstmädchen in Breitenfurt und im weiteren Zeitlaufe mehrere Filialanstalten in Wien sowie verschiedene Erziehungs- und Unterrichtsanstalten in Hirschstetten und Leopoldsdorf (Niederösterr.), Georgenthal (Böhmen), St. Andrä (Kärnten), Biala und Krakau (Galizien), Pest, Toponár, Berzencze, Fehérczeglak, St. Iván, Kis-Czell, Groß-Schützen und Legrád (Ungarn), Serajewo, Slatina, Dolna Tuzla und Breške (Okkupationsgebiet).

Die nicht auf konfessioneller Grundlage ruhende „Dienstmädchenschule" des „Wiener Hausfrauenvereines" hat den Zweck, Mädchen für den Hausdienst heranzubilden. Die Schülerinnen werden in allen häuslichen Arbeiten unterrichtet und haben nebst 4 K Vormerkgebühr bei vollständiger Verpflegung monatlich 60 K und als Externisten (welche nur Mittagmahl und Jause erhalten) monatlich 24 K als Pension und Lehrgeld zu zahlen. Schülerinnen, welche mindestens vier Monate dem Unterricht mit gutem Erfolge nachkommen, erhalten vom Vorstand ein Zeugnis und unentgeltliche Stellenvermittlung. Auch werden Kindermädchen für ihren Beruf besonders ausgebildet, indem sie sowohl in den häuslichen Verrichtungen als auch in den Beschäftigungen des Kindergartens, der Wartung kleiner Kinder und in der Pflichtenlehre unterwiesen werden.

In der mit einem „Mägdeheim" verbundenen „deutschen Dienstbotenschule" in Prag wird in Waschen, Plätten und Frisieren unterrichtet, während in der für sich bestehenden „Kochschule" Kochunterricht erteilt wird.

Literatur: Gabriel Felix, Dr., Errichtung und Organisation von Sommerhaushaltungsschulen. Friedland 1903. — Migerka Katharina, Anleitung zur Schaffung von Haushaltungsschulen für unbemittelte Mädchen. Wien 1897. — Kittner Marie, Mädchenerziehung und Mädchenversorgung. Wien 1897. — Kittner Marie, Mitteilungen über einige Unterrichtsanstalten für die weibliche Jugend in Skandinavien. Wien 1897. — Helgesen Helga, Haushaltungsschulen und Schulküchen. Aus dem Norwegischen übertragen von Marie Kittner. Wien 1898.

Budweis. *Joh. Nagel.*

Hauslehrer. Nicht vom Hauslehrer des Privatstudiums soll hier die Rede sein, sondern von jenem Hauslehrer, dem die Eltern den Auftrag erteilen, ihrem an einer öffentlichen Schule studierenden Sohne bei seiner häuslichen Vorbereitung und bei der Anfertigung schriftlicher Aufgaben Hilfe zu leisten. Weit seltener wird ein Hauslehrer zu dem beschränkteren Zwecke bestellt, die selbsttätige häusliche Arbeit des Schülers nur zu überwachen. Tut die Schule in allen Stücken ihre Pflicht, d. h. leidet der Lehrplan nicht an Überfüllung der Fächer, sind die Lernaufgaben nach ihrem Umfange richtig bemessen, wird der Lehrstoff in entsprechender Form dargeboten, so daß ihn auch Schüler von Durchschnittsbegabung vollständig erfassen können und die Hauptarbeit stets in die Schule fällt; ist endlich dafür gesorgt, daß die auf denselben Tag fallenden Aufgaben aus den verschiedenen Lehrfächern bei durchschnittlicher Arbeitskraft des Schülers und je nach seinem Alter in höchstens zwei bis drei Stunden*) bewältigt werden können; hat überdies der Schüler so viel Lerneifer und Pflichtgefühl, daß er für die Erledigung seiner häuslichen Arbeiten weder eines äußeren Zwanges noch einer sachlichen Unterstützung bedarf: dann ist der Hauslehrer überflüssig. Fehlt es dagegen in einem der obigen Stücke oder in mehreren zugleich, dann drohen dem Schüler Mißerfolge, im besseren Falle ist er überbürdet und erübrigt weder für seine körperliche Erholung noch für das Studium einer Kunst, einer modernen Sprache u. dgl. die nötige Zeit. In diesen Fällen hat vom Standpunkte der Eltern die Bestellung eines Hauslehrers ihre Berechtigung. Die öffentliche Schule dagegen hat im allgemeinen einen anderen Standpunkt: sie erblickt im Hauslehrer eine Gefahr für die überaus wichtige Gewöhnung des Studierenden an Selbsttätigkeit, spontane Pflichterfüllung und unausgesetzte Aufmerksamkeit während des Schulunterrichts. Gewiß hat die Schule mit ihrer Klage über das Hauslehrerunwesen recht, denn in den großen Städten und an den Schulen, wo Söhne wohlhabender Eltern überwiegen, wird ohne Zweifel von dem Mittel häuslicher Unterstützung allzu reichlich Gebrauch gemacht. Dabei wollen wir jene nicht gar so seltenen Fälle als gerechtfertigt ansehen, wo Vater und Mutter durch den Beruf und die Notwendigkeit des Erwerbes der Möglichkeit beraubt sind, die häusliche Betätigung ihres Kindes regelmäßig zu überwachen. In vielen Fällen wird jedoch einem Schüler der Hauslehrer beigegeben, ohne daß auch nur eine der hiefür gültigen Voraussetzungen zuträfe. Wie oft hört man die Begründung: „Ich kann es in meinen Verhältnissen tun und will vor allem dem Jungen die Arbeit erleichtern, so daß er zu anderem Zeit gewinnt!“ In solchen Fällen leistet die Schule dem Hause einen großen Dienst, wenn sie die Eltern aufzuklären sucht, um wieviel besser es ist, den ausreichend befähigten Schüler auf eigene Beine zu stellen. Die Lehrer wissen es naturgemäß genauer zu beurteilen, in wieviel Beziehungen ein Hauslehrer mehr Schaden als Nutzen stiften kann. Abgesehen von den bereits erwähnten Momenten der Gewöhnung an Selbständigkeit, freie Pflichterfüllung und eifrige Mitarbeit in der Schule kommt alles darauf an, in welchem Grade der gewählte Lehrer seiner Aufgabe gewachsen ist. Ausreichende Beherrschung der fraglichen Fächer, Lehrtalent, Gewissenhaftigkeit und Pünktlichkeit, Takt und feinere Umgangsformen sind Bedingungen, die im „Korrepetitor“ nur ausnahmsweise gleichmäßig erfüllt sind. Schlimm ist's, wenn der Mann mit so verantwortlicher Aufgabe es angemessen findet, vor dem Zögling die Autorität der Schule und ihrer Lehrer herabzusetzen — ein Lied, in welches solche Eltern, in denen Zärtlichkeit die Vernunft überwiegt, bekanntlich nur zu gern einstimmen.

Will aber die Schule der unberechtigten Verwendung von Hauslehrern entgegenarbeiten, dann muß sie freilich an ihrem Teile alles Nötige tun, um häusliche Nachhilfe überflüssig zu machen. Einige dieser

*) Dieser durchschnittliche Ansatz will nicht besagen, daß nicht etwa den erwachsenen Leuten der obersten Klassen ab und zu (z. B. durch den „Aufsatz“ in der Muttersprache) auch längere Arbeitszeit zuzumuten wäre. Schonung des jungen Geschlechtes darf nicht in Verweichlichung ausarten und in dieser Richtung geht die neueste Zeit überhaupt etwas zu weit. Männer, welche die Stürme des Lebens bestehen und seinen oft genug rücksichtslosen Forderungen nicht erliegen sollen, dürfen als Knaben nicht „in Wolle gewickelt werden“.

Pflichten sind schon oben berührt worden. Sicherlich hat auch das Fachlehrersystem, dessen Vorzüge doch auch mit manchen Schattenseiten verbunden sind, seinerseits zur Vermehrung der „Instruktoren" beigetragen. Will der Lehrer den Schüler zur Selbsttätigkeit heranziehen, so möge er sich vor Überspannung seiner Forderungen und vor Hervordrängung seines Faches hüten, alle Sorgfalt aber auf die methodische Darbietung und Durcharbeitung des Lehrstoffes verwenden. Anderseits hat die öffentliche Schule sowohl das Recht als auch die Pflicht, bei solchen Schülern, deren geistige Anlagen für den Studienzweck durchaus unzureichend sind, den Eltern rechtzeitig darüber die Augen zu öffnen und sie zu veranlassen, daß sie für ihren Sohn einen anderen Lebensweg ausmitteln. Dadurch würde die Hauslehrerstatistik um jene Fälle ärmer, in denen urteilslose Eltern bei ihrem unfähigen Kinde durch einen oder sogar mehrere Hauslehrer das Unmögliche möglich zu machen suchen zur Qual der Schule, des Kindes selbst und — des gewissenhaften Hauslehrers. Vgl. auch den Art. „Hilfskräfte bei der Erziehung".

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Hautpflege s. d. Art. Körperpflege des Schülers.

Hecker Joh. Julius, geboren 2. November 1707 zu Werden a. Ruhr, entstammte einer Schulmeisterfamilie, besuchte das Gymnasium in Essen, seit 1726 die Universität in Halle, woselbst A. H. Francke und seine großartigen Schöpfungen eine große Anziehung und einen nachhaltigen Einfluß auf seine geistige Entwicklung ausübten, so daß er neben Theologie auch Philologie, historisch-geographische Studien und anderes betrieb und im November 1729 in den Kreis junger Lehrer des Pädagogiums eintrat. Wie beim Artikel „Realschule" ausgeführt ist, hatte Semlers Realschule in Halle den Unterrichtsbetrieb der Franckeschen Schulen mächtig beeinflußt; man pflegte dort nicht nur die Realien, sondern suchte auch unter Zugrundelegung des katechetischen Lehrverfahrens überhaupt ein Sachwissen gegenüber dem im Charakter der bisherigen Methode liegenden Wortwissen zu erzielen.



Joh. Jul. Hecker.

Beruf und Neigung führten Hecker so auch zu den Naturwissenschaften; seine tüchtige allgemeine Schulung, seine erfolgreiche lehramtliche Tätigkeit verschafften ihm schon 1735 einen Ruf nach Berlin an das Militärwaisenhaus, die großartige Schöpfung Friedrich Wilhelms I., welche ganz nach Franckeschen Grundsätzen eingerichtet war. Er gelangte in kurzem nicht bloß zu Ansehen bei dem König, sondern auch beim Kronprinzen, dem späteren König Friedrich II.

1739 zum Pfarrer an der neubegründeten Dreifaltigkeitskirche vom Könige, der selbst das Patronat übernahm, ernannt, ließ er sich als wackerer Gottesmann seine ihm vom König gestellte Doppelaufgabe, „den Herrn Jesum predigen und sich der Jugend recht annehmen", gleich angelegen sein. Unter Friedrich II. vermehrte er nicht

nur die Zahl und verbesserte den Betrieb der Elementarschulen seines Sprengels, sondern suchte und fand auch nach dem Beispiele A. H. Franckes, der bekanntlich auf eine Opfergabe von vier Talern 16 Groschen hin mit der Freudigkeit eines festen Glaubens an sich und seine Sache seine Anstalten begründet hatte, durch eine Schullotterie und den Druck mehrerer religiöser Schriften, die eine weite Verbreitung fanden, die Mittel zur Verwirklichung seiner weiteren Pläne.

Am 9. Mai 1747 eröffnete er seine ökonomisch-mathematische Realschule und erörterte ihren Zweck durch eine programmmäßige Erläuterung. Mit der Erweiterung der Schule zum Pandochäum wurde der ganze Kreis der gebräuchlichen Lehrfächer ins Programm — aber nicht für alle verbindlich — aufgenommen: neben den neuen alte Sprachen, Geographie, Geschichte und Genealogie, Mathematik, Zivil- und Militärbaukunst, Naturwissenschaften und Bergwerkskunde, Zeichnen und Schreiben, dann neben Singen auch Musik, Glasschleifen, Drechseln und Pappen. In dem Modellensaale der Realschule wurden Behelfe für alle diese Dinge aufgenommen, neben Büchern und Karten geometrische und geodätische Werkzeuge, Maschinen-, Schiffs- und Gebäudemodelle, Geräte, assortierte Kaufmannsläden, technologische Sammlungen, aber auch eine Nachbildung von Mosis Stiftshütte, eines römischen Triumphzuges, die Bilder der römischen Kaiser; ein botanischer Garten, eine Maulbeerpflanzung fanden sich vor — alles zur Veranschaulichung bestimmt, gebraucht und verwendet.

Ihrem ganzen Wesen nach knüpft die Anstalt an Comenius an, sie brachte die Keimlinge der Realien, welche jener Schul- und Gottesmann gepflanzt, zur Entfaltung, geht aber durch die erhöhte Pflege der deutschen Sprache noch über sie hinaus. Mit Bewußtsein und Zuversicht stellte Hecker seine Schöpfung neben die bisherigen lateinischen Schulen, und wenn im Streben, allen Bedürfnissen und Ansprüchen des Lebens wirksam entgegenzukommen, diese bald einen ungesunden Umfang gewann und in Gefahr kam, ihren einheitlichen Charakter zu verlieren, so ist doch Heckers Pandochäum, welches, wie ein Programm sich ausdrückt, eine Universalanstalt für Nichtstudierende sein sollte, ein bedeutsamer Vorläufer moderner Bestrebungen wie der heutigen University extension und der Umstand, daß mit einer deutschen Schule eine lateinische und eine eigentliche Realschule vereint war und blieb, gab später Heckers Nachfolger Spilleke die Möglichkeit einer nachhaltigen Reform derselben aus den Erfahrungen der Praxis an der Anstalt selbst heraus; sie ist daher auch für die heutige Gestalt des höheren Mittelschulwesens vorbildlich geworden. Es ist für Hecker und seine Zeit bezeichnend, daß mit der Realschule auch ein Küster- und Schulmeisterseminar verbunden wurde, in welchem zunächst vor anderen Handwerksbursche aufgenommen wurden, die später ein Handwerk und Unterricht nebeneinander treiben sollten. Auch eine Mädchenschule wurde angegliedert. Die Schülerinnen erhielten außer in den Elementarfächern auch in Geographie und Geschichte, im Zeichnen, in weiblichen Handarbeiten, ja selbst im Französischen Unterricht. Heckers Tätigkeit war mit der Sorge für seine Anstalten nicht erschöpft. Schon 1750 ins Oberkonsistorium berufen, arbeitete er auch für die Verbesserung des Schulwesens aller Kategorien und Stufen, erstattete mitten in den Wirren und Wechselfällen des Siebenjährigen Krieges ein segenreiches Gutachten über die Notwendigkeit, durch Reform der lateinischen Schulen dem ungesunden Andrange unfähiger Elemente zu den Universitätsstudien zu steuern, hatte dabei noch Zeit, seinen Pflichten als Prediger und Seelsorger fortgesetzt bis ins einzelne zu genügen, und genoß zugleich als glücklicher Gatte und Vater die Freuden des häuslichen Lebens. Durch den hervorragendsten Lehrer der Anstalt, den oft genannten Joh. Fr. Hähn — geboren 1710 zu Baireuth, gestorben 1789 als Generalsuperintendent in Aurich, den Erfinder der Tabellar- und Literalmethode — übte seine Anstalt den nachhaltigsten Einfluß auf Ignaz von Felbiger (s. d.) und damit auch auf den Geist, in welchem die Gründung der österreichischen Normalschule, der Vorläuferin und Mutteranstalt der österreichischen Realschule, erfolgte.

Hecker starb bereits 1768 nach kurzem Leiden eines sanften Todes. Seine Mitbürger ehrten ihn durch eine großartige Beteiligung an seinem Leichenbegängnisse

im Festsaale seiner Schöpfung, dem jetzigen kgl. Friedrich Wilhelm-Gymnasium in Berlin, steht seine Büste mit jener Spillekes zusammen.

Seinen Lebensgang und sein Wirken schildern: Joh. Jul. Heckers Ehrengedächtnis, Berlin 1769. — Ranke Fr., Joh. Jul. Hecker, der Gründer der königlichen Realschule Berlin 1847 und Progr. d. s. 1868. Kürzere Biographien finden sich in den großen pädagogischen Sammelwerken, wie in v. Raumers Geschichte der Pädagogik, Bd. II.; Schmids Enzyklopädie der Pädagogik, Bd. II. Einen trefflichen Artikel widmet ihm H. Kämmel im 11. Bde. der allgemeinen deutschen Biographie, S. 208 bis 211; vgl. auch die Festschrift der von ihm gegründeten Anstalt zu ihrem 150jährigen Bestehen. In Reins Enzyklopäd. Handbuch der Pädagogik, 1. Aufl. Bd. VI. ist er mit dem Reformator seiner Anstalt Spilleke zusammen behandelt.

Linz. *H. Commenda.*

Heimatskunde in höheren Schulen. Die erste Jugendzeit ist für die meisten Menschen die glücklichste und lehrreichste Zeit. Die Heimat ist unsere erste und liebe Beglückerin, Erzieherin und Lehrmeisterin. Im Schoße der Familie fühlt sich das Kind so glücklich. Liebevolle Sorgfalt umgibt es, man liebt es und sorgt mit nimmermüder Liebe für alles, was es benötigt und wünscht. Daher keimt in seiner Brust auch die zarte Liebe auf, die sich auf alle erstreckt, die es so liebevoll anblicken, so herzlich ansprechen und so sorgfältig behandeln, die Liebe, die auch alle Gegenstände umfaßt, die es sieht, die es mit den Händchen ergreifen, mit denen es spielen kann. Mit dieser Liebe erwacht auch das Selbstgefühl, da es sich als einen wichtigen Teil der Familie betrachtet und behandelt fühlt und sieht, das Selbstvertrauen, da man ihm dies und jenes zutraut und anvertraut, und die Wißbegierde, die es antreibt, über alle, die es so lieben, immer mehr zu erfahren. Das Vaterhaus erzieht es, es nimmt in sein Herz aus Wort und Beispiel der Eltern das innige Gottvertrauen auf, es lernt beten und durch Unterweisung und Vorbild die wichtigsten Glaubenswahrheiten kennen, es gewöhnt sich an gutes Benehmen und Anstand. Im Vaterhause sieht es tausend Dinge, die seine Neugierde und seinen Wissensdurst erregen. Die Stube mit ihrer Einrichtung, die Blumen in den Fenstern, die Tiere im Käfig und im Stalle, die Geräte und Vorräte im Hause und alles das, was der Garten, die Felder und Wiesen, die Wälder und Gewässer in der Umgebung des Elternhauses bieten, lernt es nach und nach durch Schauen und Fragen mit innerer Befriedigung kennen, so daß es, wenn der geordnete Unterricht beginnt, schon über ein gewisses Maß von Wissen verfügt, das die Volksschule dann erweitert und vertieft.

Knüpft der Lehrer in der Volksschule verständnisvoll an das an, was das Kind an erweckten Gefühlen und sicheren Kenntnissen bereits besitzt, so wird es ihm wie den Eltern gern und aufmerksam folgen, seinen erziehenden, unterrichtenden und bildenden Einfluß auf sich wirken lassen und in seinem Wissen leicht über die Grenzen des Elternhauses hinausgeführt, ja wenn die Wißbegierde erregt ist, zu weiterer gelegentlichen Ausbildung angeregt werden.

Wie die Volksschule an das Elternhaus anknüpft, so soll und kann auch die höhere Schule diesen festen Grundbau benützen und den Schüler nach und nach auch mit der weiteren Heimat und dem Vaterlande bekannt machen und in ihm dafür Bewunderung und Liebe erregen. Die reichste Gelegenheit bietet sich hiezu dem Lehrer der Geographie und Geschichte. Er kann nicht nur das allgemein Wichtige herausheben, sondern auch anregungsweise, besonders bei der Behandlung der Heimatkunde, schon auf einzelnes in der geographischen Beschaffenheit des Landes wie auch in der Geschichte eingehender hinweisen. Da die Liebe zur Heimat den Eifer der Schüler anspornt, wird es ihm bald gelingen, ihnen die oro- und hydrographischen Verhältnisse der Heimat, sodann die Übersicht über die politischen fest einzuprägen, so daß sie das Kartenbild derselben leicht aus dem Gedächtnisse entwerfen und auch den geologischen Aufbau des Landes und seiner Nachbargebiete verstehen und darlegen können. Die historische Entwicklung des Landes, deren Darstellung sich an die Behandlung einzelner markanter Personen anschließen läßt, kommt ob der Wißbegierde der Jugend im Anschlusse an die allgemeinen historischen Verhältnisse leichter zur Klarheit als die ferner liegen-

den Gebiete, da sich die Wirkung der treibenden Kräfte und Kulturfaktoren in einzelnen Beispielen zeigen läßt. Der Lehrer wird es nicht versäumen, die im Studienorte vorhandenen Baudenkmäler bei der Besprechung der Baustile, den Bau der Burgen bei der Behandlung des fortschreitenden Befestigungswesens, die Anlage der Werkstätten, Fabriken, Schulen, Klöster, Paläste, Märkte und Städte im Anschlusse an die Darstellung der Entwicklung der materiellen und geistigen Kultur des Landes und die Erinnerungszeichen, welche das Andenken an große Männer und Taten wach halten, zur Erweckung und Befestigung der Heimats- und Vaterlandsliebe zu benützen. Wo sich Gelegenheit bietet, wird er selbst mit den Schülern als Führer und Erklärer bemerkenswerte und hervorragende Plätze, Orte und Bauwerke besuchen und sie dadurch für die Zukunft anregen, an Denkzeichen und Schöpfungen der Vorzeit nicht achtlos vorüberzugehen, da der Eindruck, den z. B. ein Ringwall, Tumulus, den Burgen und Kirchen, den ein Schlachtfeld und eine höhere Kulturstätte u. s. w. auf sie machen, dauerndes Interesse erregt. Von großer Wichtigkeit ist auch die Sammlung und Benützung von Karten und Bildern, welche die Jugend lange Zeit auch als Schmuck des Lehrzimmers vor Augen haben soll, damit sich das aus der Natur oder Kunst Dargestellte um so fester einpräge.

Bei dem Unterricht in der Naturgeschichte, der ohnehin an das von der Jugend bereits Gesehene oder in der Schule Vorgewiesene anknüpft, hat der Lehrer stets Gelegenheit genug, wie das schon gewonnene Wissen zu erweitern, so auch zur genauen Betrachtung und Sammlung von Pflanzen, Käfern, Schmetterlingen, Steinen u. s. w. anzuregen. Wie bei der Behandlung der Tierwelt die Jugend wie zur Erholung und Erheiterung gerne das Biologische aufnimmt und sich einprägt, so wird sie auch aus einer übersichtlichen Besprechung des geologischen Aufbaues des Heimatlandes, der Verwertung der verschiedenen Naturprodukte, der Wichtigkeit der Wechselwirkung der Naturkräfte, der Art der Gewinnung und Verwendung der Bodenprodukte u. s. w. leicht eine immer genauere Einsicht in die Bodenbeschaffenheit der Heimat gewinnen und sich, vom Naheliegenden und oft Gesehenen ausgehend, auch ferner Liegendes und nicht Gesehenes leichter und richtiger vorstellen. Zum Abschlusse des Wissens auch nur in einem Gebiete wird sie natürlich nicht gebracht werden können, aber die Anregung wirkt für das ganze Leben nach.

Beim Unterricht in der Muttersprache wird die gelegentliche Besprechung der Volkssprache, ihres Reichtums an Ausdrücken und traulichen und scharfbezeichnenden Wendungen, der Personen-, Orts- und Flurnamen und der hervorragenden Erscheinungen in der Literatur des Landes, auch der Dialektliteratur, von der Jugend dankbar aufgenommen und weiter verwertet werden. Im Aufsatze kann ihr Gelegenheit geboten werden, Gehörtes und Geschautes, Erdachtes und Erschlossenes aus dem weiten Gebiete der Heimatskunde darzustellen. Beim Vortrage kann durch Verteilung der Themen manches Gebiet aus der Sage, Geschichte und der Natur des Landes zum größten Nutzen der ganzen Klasse ganz behandelt werden.

Auch der Religionslehrer wird gerne die sich bietende Gelegenheit ergreifen und auf die Verbreitung des Christentums in der Heimat sowie auf hervorragende Männer hinweisen, die sich durch religiöse Tugenden, Wissen, werktätige Nächstenliebe und große Schöpfungen religiöser, kultureller und charitativer Art ausgezeichnet haben. Auf seine Anleitung hin wird der Jugend die Bedeutung der Unterrichtsstätten, der Kranken- und Versorgungshäuser, der Kirchen und Klöster, die Glaube und Kunst geschaffen haben, klar werden. Beim Unterricht in der Philologie wird nicht bloß manche sprachliche Vergleichung anregend wirken, sondern auch der Hinweis auf Kämpfe und Männer des Kampfes und der Kunst und Arbeit, die Vorbildern aus der alten Zeit gleichgestellt werden können, mit der Bewunderung des Großen auch die Liebe zur Heimat vermehren. Jedes Land hat große Denker aufzuweisen, die in der Philosophie, Mathematik und Physik Hervorragendes geleistet haben, auch von diesen wird die Jugend zur Arbeit angespornt werden, wenn sie von ihrer ernsten Geistesarbeit hört und ihre Werke im Gebiete der Wissenschaft, Industrie und des Verkehres sieht.

Mit Recht wird jetzt großes Gewicht auf den Anschauungsunterricht gelegt, dem

schöne und zweckmäßige Mittel zur Verfügung stehen. In dieser Sammlung soll und kann das Heimatland besonders berücksichtigt und die betreffende Darstellung auch als Schmuck der Lehrzimmer und, wo es möglich ist, der Gänge verwertet werden. Recht von Nutzen ist auch ein kleines Schulmuseum, zu dem Schüler und Elternhaus gerne Beiträge liefern. Funde aus prähistorischer Zeit, Münzen und andere Gegenstände aus der Römerzeit und den Zeitstufen der Vergangenheit wirken, wenn sie die Jugend oft betrachten und besprechen kann, anregend für das ganze Leben. Im erhöhten Maße erzielen dies öftere Besuche der Museen und Sammlungen im Studienorte und in der Heimat, welche Schulbesprechungen und die Betrachtung der typischen Stücke im Schulmuseum besonders lehrreich machen. Von großem Vorteile für die Heimatkunde sind von Lehrern zu gelegener Zeit gehaltene Schulvorträge, die sich allmählich über die Sagen und Märchen, wichtige historische Persönlichkeiten und Ereignisse, über Natur und Kunst u. dgl. erstrecken können. Der Wißbegierde der Jugend soll eine gute Schülerbibliothek zur Verfügung stehen, deren Bücher auch über die Heimat allseitig Aufschluß geben und von den Fachlehrern gut ausgewählt werden können. Nicht minder kann auf die bestehenden Vereine für Landesgeschichte und Naturkunde und ihr Wirken aufmerksam gemacht werden, da sich für sie in der Zukunft aus der studierenden Jugend tätige und eifrige Mitglieder rekrutieren. Wirkt ein Lehrkörper in der skizzierten Weise zusammen, so wird das erwünschte Ziel, neben der in den höheren Schulen speziell zu erzielenden Ausbildung auch eine genaue Kenntnis des lieben Heimatlandes zu erreichen und damit die vom Elternhause mitgebrachte Liebe zur Geburtstätte zur anhaltenden Heimats- und Vaterlandsliebe zu steigern, gewiß auch erreicht werden. Dadurch wird es dann auch gelingen, daß sich aus der so herangebildeten Jugend so manche in ihrem späteren Leben neben ihren Berufsarbeiten auch noch der weiteren Erforschung der Heimat widmen und neue Lehrer der Heimatskunde werden. Über den Wert der Familienkunde, die im Geschichtsunterricht ihre schönsten Früchte tragen kann, hat sich O. Willmann in seinen „Pädagogischen Vorträgen“ (Leipzig, Gräbner) mit großer Wärme geäußert.

Linz. *Laur. Pröll.*

Heimatskunde in der Volks- und Bürgerschule. Die Heimatskunde im Schulunterricht umfaßt jene Kenntnisse, die den Schüler in seiner nächsten Umgebung orientieren. Sie hat nicht nur den Lehrstoff an sich zu vermitteln, sondern bedient sich auch desselben als eines Erziehungsmittels. Die Orientierung des Kindes in seiner Umgebung erfaßt den ganzen Menschen. Richtig und zielbewußt betrieben, wird sie den Zögling mit dem Grund und Boden, dem er entstammt, in lebendige Beziehung bringen und er übt seine gesamten Geisteskräfte, indem er geistig aufnimmt, was die Heimat bietet, und es in sich verarbeitet als Grundlage zu ähnlichen Kenntnissen, die er nicht so unmittelbar erlangen kann, für die er aber die nötigen Anknüpfungspunkte schon in dem angeeigneten Schatze heimatskundlicher Kenntnisse vorfindet. Dem Schüler den Blick für seine Umgebung zu klären und zu schärfen, ist die allgemeine Erziehungsaufgabe der Heimatskunde. Ihm seinen eigenen Zusammenhang mit dem Heimatsboden fühlbar zu machen, ist wieder ihre Aufgabe. Sie hat seine tiefste Anteilnahme an heimatlichen Interessen zu wecken, ohne ihn zu einem Pfahlbürger mit kleinem, eng beschränktem geistigen Horizont zu erziehen, dem nichts gilt, als was der heimatlichen Scholle entsprang. Wird die Erziehungs- und Unterrichtsaufgabe so weit gefaßt, so ist die nächste natürliche Folge dieser Zielangabe, daß die Heimatskunde sich auf weit mehr als eine Unterrichtsdisziplin erstrecken wird. Man hat gewöhnlich, wenn man von Heimatskunde spricht, die geographische im Sinne. Es geht aber nicht an, ihr nur diese eine Bedeutung beizulegen. Sie wird außer Geographie im engeren Sinne auch Naturkunde und Geschichte umfassen; die naturkundlichen Belehrungen werden das Tier- und Pflanzenleben der Heimat in ihren Kreis ziehen, sie werden den Boden nach seiner äußeren Gestalt und nach seinem inneren Gehalte betrachten. Das Leben der Menschen, ihre Arbeit, die von ihrer Umgebung abhängt, ist ebenso ein in die Behandlung zu ziehendes Gebiet wie die Atmosphäre und die

scheinbare Bewegung der Himmelskörper mit ihrem unverkennbaren Einflusse auf das Klima und die dadurch bedingte Tätigkeit der Menschen. Kurz, zur Heimatskunde gehören ebenso die Anfänge der Geographie als der Zoologie und der Botanik, die Anfänge der Ethnographie, der Physik und der Astronomie, der Geologie und der modernen Technik. Selbstverständlich soll damit nicht gesagt sein, daß alle diese Disziplinen zu lehren seien. Aber aus ihnen schöpft der Lehrer, um dem Zögling das Heimatsbild so zu gestalten, daß er, wie die Pflanze aus dem Erdgrunde die ihre, aus der Heimat die geistige Nahrung saugt.

Noch eine Seite des heimatkundlichen Unterrichts ist bisher unberührt geblieben: das ist die gemüts- und charakterbildende. Gewonnene Klarheit schafft innere Anteilnahme, Anhänglichkeit an die Heimat und ihre Menschen und späterhin Schaffensfreudigkeit und Arbeitslust zu Gunsten der Heimat. Damit ist gesagt, daß auch der gemütbildende Lese- und Schreibstoff mit in den Kreis der Heimatskunde tritt. Ein gutes Lesebuch wird für solchen Stoff vorgesorgt haben und solcher Stoff wird bei der Auswahl eines Lesebuches mit dafür oder dagegen entscheiden müssen. Wenn man nun der Heimatskunde den eben besprochenen Umfang zugesteht, so behauptet man damit, daß sie so ziemlich die meisten Unterrichtsdisziplinen der Schule umfasse, und die nächste Folge dieser Annahme wäre die Befürchtung, daß ihre methodische Behandlung zu großen Schwierigkeiten begegnen, daß Zersplitterung eintreten könnte. Dem ist aber nicht so, wie sich aus den nachstehenden methodischen Bemerkungen ergeben wird.

Der Unterricht in der Heimatskunde wird schon im ersten und zweiten Schuljahre durch den Anschauungsunterricht angebahnt. Dieser entnimmt die Stoffe der Umgebung des Kindes. Das Lesebuch gliedert schon eine geraume Reihe von Jahren hindurch den Stoff nach folgenden Gesichtspunkten: Haus und Schule, Hof und Garten, Wiese, Feld und Wald, Tages- und Jahreszeiten. Man kann sich diesem Stufengange immer noch vollinhaltlich anschließen. Er bietet reichen Stoff und soll ausgenützt werden. Im dritten und vierten Schuljahre wird man die Heimatskunde schon enger begrenzen und vor allem die geographische ins Auge fassen, ohne aber die anderen integrierenden Teile außer acht zu lassen. Nach dem Grundsatze konsequenter Erweiterung des Anschauungs- und Gedankenkreises bildet das Schulzimmer den Ausgangspunkt für den geographischen Unterricht. Dieses Kapitel ist die Grundlage für die Auffassung eines Erdraumes aus der Vogelperspektive, für die Projektion desselben auf eine Ebene. Es wird der Grundriß des Schulzimmers und der in demselben befindlichen Geräte gezeichnet. Dieser Grundriß wird nach der wirklichen Lage der Himmelsrichtungen und nicht nach der konventionellen orientiert. Der verjüngte Maßstab (1 : 10) tritt auf und Orientierungsübungen innerhalb des Schulzimmers bieten Gelegenheit, indem bestimmte Richtungen markiert werden, das erste Mal das konventionelle Zeichen auftreten zu lassen. Auch die Höhenausdehnung ist auf dieser Unterrichtsstufe in die Behandlung zu ziehen, indem die vorhandenen Einrichtungsstücke und Teile des Zimmers nach ihrer Höhe gemessen oder geschätzt werden. Kurz, man halte in jeder Beziehung den großen Vorteil eines leicht zu übersehenden Raumes zur Entwicklung geographischer Begriffe fest. Die Behandlung des Schulzimmers ist jene Partie des Unterrichts, in welcher die Himmelsrichtungen bereits auftreten und mit ihnen die Elemente der astronomischen Geographie. In dem Erkennen der Himmelsrichtungen tut das Kind den ersten Schritt zur Orientierung im Weltenraume. Seine Aufmerksamkeit wird auf die scheinbare Bewegung der Gestirne gelenkt. Nach und nach ahnt es den Zusammenhang der Bewegung der Sonne mit den Tages- und Jahreszeiten und mit dem Klima. Es bemerkt den Einfluß der Sonnenwärme auf das Tier- und Pflanzenleben wie auf die Kultur der Menschen und lernt den natürlichen Zusammenhang der Erscheinungen begreifen. Beobachtungsreihen für die Bewegung der Sonne und des Mondes werden aufgestellt und bilden mit einschlägigen Zeichnungen und Anmerkungen die notwendige Erfahrungsgrundlage zum Erfassen der dem Kinde zugänglichen kosmischen Erscheinungen, als da sind: Auf- und Untergang der Gestirne, Veränderungen ihrer Bahn, Einfluß von Licht und Wärme.

Wichtig ist, daß die Beobachtungen in der Natur gemacht und nicht etwa mittels eines Planetariums oder mittels

schematischer Zeichnungen veranschaulicht werden. Wenn man Zeichnungen benützt, so dienen sie *nur zum Festhalten* der erschauten Vorgänge, *nicht aber zur Erklärung* derselben. Diese verlege man in die obersten Jahrgänge der Bürgerschule, wo etwas mehr geistige Reife vorhanden ist, und dann, wenn reichliches Anschauungsmaterial auf dem Wege der Erfahrung zum geistigen Eigentume des Kindes geworden ist. Im weiteren Fortschreiten findet man im Schulhause und im Schulgarten den nächsten Anschauungskreis. Der verjüngte Maßstab erfährt eine Erweiterung (1:100), das Flächenmaß tritt auf (Ar, Hektar), und um die richtige Anschauung der Maße zu gewinnen, wird man Entfernungen abschreiten, abschätzen, messen lassen (Meßschnur). Man wird ein Ar abstecken, nach Möglichkeit ein Hektar umgehen. Der Schulgarten wird durch seine Lage, seine Bepflanzung manche Gelegenheit bieten, auf Unterschiede in der Beleuchtung und Erwärmung durch die Sonne achten zu lassen, wie auf vorkommende Kulturpflanzen, auf die Arbeit des Gärtners, auf allerlei Tierleben. Hier werden Naturgeschichte und geographische Heimatskunde einander die Hand reichen müssen. Es erweitert sich der heimatkundliche Erkenntniskreis zum Schulorte selbst. In der Behandlung dieses Gebietes tritt an den Lehrer die Anforderung selbständigen Individualisierens heran, denn nicht für jeden Ort wird er die Behelfe gesammelt finden. Er wird selbst Pfadfinder sein müssen. Er wird sich darüber klar werden, in welcher Weise er eine ländliche Gemeinde, ein leicht zu übersehendes Städtchen, eine größere Provinzstadt oder eine Großstadt zu behandeln hat. Er wird sich bei ausgedehnten Wohnstätten vor dem „Zuviel" hüten müssen. Er wird in klarer Erkenntnis aus der Fülle vieler unwesentlicher Einzelheiten das Typische, das Charakteristische herausgreifen und damit ein klares, übersichtliches Bild des Heimatsortes gestalten. Die nächste Umgebung des Schulhauses wird von der gesamten Schülerschaft in Augenschein genommen und die nach demselben im Schulzimmer gezeichnete erste Planskizze enthält eine wertvolle Grundlage zum Verständnis der Plankarte. Es tritt ein neuer Maßstab auf (1:1000), die konventionelle Kartenorientierung nach den Himmelsrichtungen wird eingeführt.

Wie weit der Ortsplan auszuführen sei, hängt nun ganz von der Ausdehnung des Heimatsortes ab. Jedenfalls wird Charakteristisches herauszuheben sein: die älteste Anlage des Ortes (Historisches), die wichtigsten Verkehrswege, jene Wege und Plätze, die mit der Bodengestalt oder mit der vorhandenen Bewässerung in ursächlichem Zusammenhang stehen. Eine gewisse Beschränkung wird schon durch das geringe der eigentlichen Heimatskunde zugewiesene Zeitmaß geboten sein, noch mehr aber durch die Jugend der Schüler und die Fülle des noch weiter vorzuführenden Stoffes. Der Ortsplan darf in seiner Behandlung einer gewissen Belebung nicht entbehren. Der Verkehr auf der Straße (Post, Eisenbahn, Fuhrwerke und Frachten etc.), die hauptsächlich feilgebotenen Waren und Landesprodukte, alte Namen von Straßen, Plätzen und Bauernhöfen, Brücken, Schlössern, Ruinen enthalten reichen Stoff zur Charakterisierung des Heimatsortes. Sich das alles nicht entgehen zu lassen und doch nicht in zusammenhangloses, ödes Aufzählen zu verfallen, ist allerdings eine Kunst, die sich kaum erlernen läßt. Aus den vorhandenen Elementen einen lebendigen Organismus, als den man jede Wohnstätte von Menschen erkennen kann, im Geiste zu schaffen und das geistige Erzeugnis fruchtbringend der jugendlichen Schülerschaft mitzuteilen, ist eine Kunst, die nur jener ausüben kann, der, mit Phantasie begabt, in das gegenwärtige und vergangene Treiben seiner Mitbürger schaut und der hinlänglich mit allgemeinen Kenntnissen ausgerüstet ist, um in dem engen Kreis des Heimatsortes doch den allgemeinen Werdegang der Kultur und der Geschichte zu erkennen.

Ist der Ortsplan hinlänglich durchgearbeitet und ist der kleine Schüler im stande, seinen täglichen Schulweg wie die wichtigsten Plätze und Straßen oder Gassen abzulesen, und merkt man, daß er mit dem gezeichneten Plane die Vorstellung der betreffenden Örtlichkeit verbindet, so ist es Zeit, den Ort zu verlassen und dessen nächste Umgebung methodisch zu betrachten. Die nächste Umgebung des Schulortes werde als geographische Einheit aufgefaßt und nicht etwa als politischer Be-

zirk. Bezirks- und Landesgrenzen stören das geographische Bild und werden daher für später vorbehalten. Die Umgebung ist die Grundlage zur Entwicklung geographischer Begriffe und darum doppelt wertvoll, weil sie der unmittelbaren Anschauung zugänglich ist. Begriffe, die späterhin im geographischen Unterricht auftreten, wie Ebene, Hügel, Berg, Gebirge, Fuß und Gipfel, Abhang, Rücken, Tal, Schlucht, Kessel, Wasserlauf, Mündung, Quelle, Gefälle, See, Teich, Ufer etc., Joch, Hoch- und Tiefland, nördliche und südliche Lage, Besonnung, Unterschiede in der Bepflanzung, Einflüsse der Gesteinsart, Hindernisse und Ursachen des Verkehres, Entfernungen, Maße und Richtungen lassen sich in den meisten Fällen in der Umgebung des Heimatsortes veranschaulichen. Allerdings verlangt die Veranschaulichung die unmittelbare Anschauung. Mit anderen Worten: die Schüler sind ins Freie zu führen und holen sich mit eigenen Augen die notwendigen Anschauungen. In Landschulen wird der Durchführung dieser Forderung kaum eine Schwierigkeit erstehen. Die Großstadt dagegen verhält sich allerdings dieser Forderung gegenüber etwas ablehnend, insofern ihre ganze Anlage dem Verkehre mit Schulklassen hinderlich ist. Dennoch muß im Prinzip die Unerläßlichkeit von Schulausflügen festgestellt werden. Jeder Schulausflug werde sorgfältig vorbereitet und zielbewußt durchgeführt. Er werde auf das mindeste Zeitausmaß beschränkt, und wenn die unmittelbare Umgebung des Schulhauses günstige Aussichtspunkte bietet, mögen diese gewissenhaft ausgenützt werden. Man betrachte diese Ausflüge nicht als Spaziergänge zur Unterhaltung, sondern bleibe sich immer des belehrenden Zweckes derselben bewußt. Meßschnur, Kompaß, Uhr sind notwendige Ausrüstungsgegenstände. Es werden Beobachtungen über die Bodenplastik, über Entfernungen und Richtungen gemacht. Erfahrungsgemäß sind nicht viele solcher Ausflüge nötig. Mächtig ist die Anregung, die in diesen Veranstaltungen liegt, denn Schüler und Eltern passen häufig ihre Spaziergänge dem Schulzwecke an und fördern ihn dadurch. Ist das Anschauungsmaterial auf dem angedeuteten Wege gesammelt worden, so wird es im Schulzimmer als Grundlage zum Verständnis der Plankarte verwertet.

Das wichtige, unerläßliche Bindeglied zur Auffassung der Bodenplastik ist das **Relief**.

Nur durch dessen Vorführung ist es möglich, die Vorstellung der Höhendimension mit dem Kartenbilde zu verbinden. Ein Relief erhält man schon, wenn man die vorhandenen Unebenheiten des Bodens in Sand oder Ton auf einfachste Art nachbildet. Es gibt aber auch Reliefs aus Papiermaché oder in Holz geschnitten und zerlegbar, die vortreffliche Dienste leisten und leichter zu handhaben sind als die Darstellungen in Ton. Letztere haben wieder den Vorzug, daß man unter Umständen die Schüler zur Mitarbeit heranziehen und dadurch ihr Interesse erhöhen kann. Das Relief vermittelt den Übergang zur Plankarte. Dabei kann man verschiedene Darstellungsarten verwenden: leicht durchführbar ist die Höhenschichtenmanier; auch die Schraffenzeichnung wird durch das Relief zum Verständnis gebracht, da man die Fallinie von demselben durch unmittelbare Anschauung ableiten kann. Ebenso wird die Reliefkarte, welche durch einfallendes Licht und durch den Schatten der Bodenerhebungen wirkt, mit richtiger Auffassung gelesen werden, wenn die Betrachtung des Reliefs vorangegangen ist. Notwendig ist folgender Stufengang, wenn man zum Verständnis der Karte gelangen will:

1. Die Natur selbst; 2. Das Relief; 3. Die Plankarte.

Wenn man diesen Stufengang einhält erreicht man ein Doppeltes: Klare, geographische Vorstellungen, insoweit sie sich aus der nächsten Umgebung des Schulhauses ableiten lassen, und die Anbahnung des Kartenverständnisses. Somit hat man auch die notwendige Grundlage für allen weiteren geographischen Unterricht. Vergleichs- und Anknüpfungspunkte sind vorhanden. Damit ist auch gesagt, daß der heimatkundliche Unterricht nicht nur im 3. oder 4. Schuljahre zu erteilen sei, sondern daß er den geographischen Unterricht durch alle folgenden Schuljahre immer begleiten müsse, allerdings der Altersstufe, der Schülerschaft angepaßt, aber in demselben Geiste der fortwährenden Beziehung des Lehrstoffes auf die in der Heimat gebotenen und betrachteten Erscheinungen. Die

Verteilung des heimatkundlichen Stoffes auf mehrere Schuljahre ist durch seine Fülle und Vielseitigkeit ebenso geboten wie durch die weiter sich entwickelnde Aufnahmsfähigkeit der Schüler und durch die Erweiterung ihres Erfahrungskreises.

Der Unterricht erstreckt sich auf folgende Punkte: 1. Die Lage der nächstliegenden Orte zum Heimatsorte. 2. Die Entfernung derselben (Längenmaße). 3. Bodenplastik. 4. Naturkundliche Belehrungen. 5. Feldbau, Forstwirtschaft, Bergbau. 6. Industrie. 7. Verkehr. 8. Politische Einteilung. 9. Verwaltung. 10. Geschichtliches (Volksleben der Gegenwart). Damit ergibt sich von selbst die oben aufgestellte Forderung, den heimatkundlichen Unterricht nach Bedürfnis auf alle Schuljahre auszudehnen und bei den notwendigen Vergleichen neuen Stoff einzufügen, wie er eben der Altersstufe der Schüler und dem lehrplanmäßig auftretenden Unterrichtsstoffe angemessen ist.

Wie der Schulort ein Individuum ist muß auch die Umgebung vom Lehrer als solches betrachtet, selbständig durchgearbeitet und für den Unterricht verwertet werden. Die Bewohner des Flachlandes, des Gebirges, des Hügellandes werden gleichermaßen ihre geographischen Begriffe aus der Heimat schöpfen und Sache des Lehrers ist es, jene Eigentümlichkeiten der engeren Heimat herauszugreifen, die eben für seine Unterrichtszwecke wertvoll sind.

Noch dem heimatkundlichen Unterricht angehörig, ist die Behandlung des Heimatslandes. Allerdings ist hier die unmittelbare Anschauung schwer zu beschaffen. Doch wird in den meisten Fällen von irgend einem hochgelegenen Punkte aus, sei es auch nur ein Kirchturm, ein weiteres Gebiet überblickt werden können. Dann läßt sich der einmal eingeschlagene Weg vom Heimatsorte aus auch hier weiter verfolgen und anregend gestalten, wenn man der Behandlung die Form von Reisen gibt. Bei der großen Entwicklung unserer Verkehrsmittel läßt sich die Schuljugend gern in das Interesse des Reisens mit hineinziehen und es ist hier der Ort, eines ausgezeichneten Lehrmittels zu erwähnen, das nun an die Stelle der unmittelbaren Anschauung tritt: das L a n d s c h a f t s b i l d. Wohl erfüllt es seinen Zweck nur dann, wenn es groß genug im Format ist und wenn die landschaftliche Darstellung sachlich und künstlerisch befriedigt. Mit solchen Bildern lassen sich dann sehr anregende Übungen im Kartenlesen verbinden. Die Lage der Objekte wird in Bild und Karte abgelesen und verglichen, die Beleuchtung durch die Sonne und damit die Himmelsrichtung beurteilt und durch die Karte wieder festgestellt. Ist das Heimatland durchwandert, dann wird es sich allerdings empfehlen (5. Schuljahr), zu geeigneter Zeit den synthetischen Weg zu verlassen und den analytischen zu betreten. Damit ist der eigentliche heimatkundliche Unterricht abgeschlossen, aber die durch ihn gewonnene Grundlage soll auf allen Stufen benützt und die Beziehung zu derselben gepflegt werden.

Wenn man in der Heimatskunde die Geographie im Auge behalten hat, so wird man in der Geographie die in der Heimatskunde gewonnenen Erkenntnisse verwerten. Wie die Heimatskunde auf der Unterstufe als Fach auftritt, so wird sie auf der Oberstufe als Prinzip zu verwenden sein.

„Der Nutzen einer innigen Verbindung von Heimatskunde und Geographie liegt in einer vollkommenen Auffassung der Fremde wie der Heimat, in der auf Erwerb klarer Vorstellungen und Einsichten gerichteten Auswahl für die schulwissenschaftliche Geographie, in der Möglichkeit, Vergessenes selbst wieder zu erarbeiten, in der Förderung der Naturbeobachtung und in der Gewinnung eines räumlichen Heimatsbildes, tiefen Heimatswissens und starken Heimatsgefühles“ (Leipziger Lehrerzeitung 1897). — „Die beste Geographie ist die selbsterlebte“ (D i e s t e r w e g).

Der Unterricht in der Heimatskunde ist in der gegenwärtigen Behandlung sehr jung. Angeregt wurde derselbe bereits von C o m e n i u s und R o u s s e a u. Die Ausgestaltung des schöpferischen Gedankens ließ allerdings noch lange warten. F i n g e r s klassisches Werkchen („Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde“) erlebte erst nach 26 Jahren eine zweite Auflage. Dann wurde der Gedanke, die Heimat im Unterricht zu verwerten, aufgegriffen und mit der Hebung des Schulwesens hat er jetzt eine große Verbreitung gefunden, die auch durch den vergrößerten Verkehr, durch die Touristik und die immer zunehmende Reiselust, wie durch die Verbesserung der

Kartographie im günstigen Sinne beeinflußt wird. Vgl. auch den Art. „Heimatskunde an höheren Lehranstalten."

Literatur: Günstig rezensierte methodische Werke für den Unterricht in der Heimatskunde: Beuermann, Landeskunde Preußens, 11 Hefte. — Doiwa, Präparationen für die unterrichtliche Behandlung Österreich-Ungarns. — Doiwa, Präparationen für die Behandlung des Heimatslandes Niederösterreich. — Engler A., Grundlagen des mathematisch-geographischen Unterrichts in Elementarklassen. 1900. — Fritsch Josef, Heimatskunde des Brüxer Bezirkes. — Fritzsche R., Methodisches Handbuch für den erdkundlichen Unterricht. I. Teil: das Deutsche Reich. - Fritzsche R., Präparation zur Landeskunde von Thüringen. Ein methodisches Handbuch für den Unterricht in der geographischen Heimatskunde des 3. und 4. Schuljahres. Altenburg 1897. — Gild A., Heimatskunde von Cassel und Umgebung. — Günther A. u. Schneider O., Heimats- und Landeskunde des Herzogtums Anhalt. 1901. — Habernal, Heimatskunde von Wien. — Hentschel u. Märkel, Umschau in Heimat und Fremde. 66 geogr. Charakterbilder von Deutschland. — Hermann, Über die Bezeichnung der dritten Dimension auf Landkarten. — Kerp H., Methodisches Lehrbuch einer begründend-vergleichenden Erdkunde. — Kerp H., Führer bei dem Unterricht in der Heimatskunde. — Kaulich, Landeskunde von Mähren. — Lehmann, „Schulatlas". Einführung in das Kartenverständnis. — Lehmann Richard, Dr., Vorlesungen über den Unterricht in der Geographie. — Maierl, Präparationen zur unterrichtlichen Behandlung des Heimatlandes Steiermark, 1901. — Merth Bernhard, Kleine Landeskunde von Niederösterreich. — Mayer, Becker und Rusch, Geographische Grundbegriffe, erläutert an Wien und Umgebung. — Meyer E., Die Heimatskunde als Grundlage des erdkundlichen Unterrichts. — Oberländer, Geographischer Unterricht, 6. Auflage, 1900, umgearbeitet von Weigelt. — Pagenstert, Heimatskunde von Vechta, 1902. — Pelz, Die Geologie der Heimat. Leipzig, 1903. Umgegend von Chemnitz als Beispiel. — Pick, Die elementaren Grundlagen der astronomischen Geographie. — Prüll, Die Heimatskunde (Chemnitz als Beispiel). — Pulitzer J., Ein Beitrag zur Methodik der Heimatskunde (Linz a. d. D. und Umgebung als Beispiel) 1903. — Rusch Gustav, Methodik des geographischen Unterrichts. — Seibert A. E., Methodik des Unterrichts in der Geographie. Wien 1899. — Seydlitz, Geographie. Heft 5. Methodische Anweisung zur Behandlung der Heimatskunde. Breslau. — Sommer Ferdinand, Landeskunde von Schlesien. — Tromnau, Unterricht in der Heimatskunde. Halle 1901. — Tromnau, Der Unterricht in der Heimatskunde in seiner geschichtlichen Entwicklung. Halle a. d. S. 1901. — Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht. — Trunk Hans, Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts; 4. umgearbeitete Auflage. — Wolleweber, Heimatkunde des Regierungsbezirkes Wiesbaden. — Pädagogische Blätter von Kehr, Jahrgang 1903, Nr. 9. — Umlauft, Namenbuch der Straßen und Plätze von Wien. — Seyfert Siegmund, Der heimatkundliche Unterricht. — Pohl, Anleitung zur methodischen Behandlung der Heimatkunde in den Volksschulen Mährens.

Linz. *Julia Pulitzer.*

Heinicke Samuel, der Gründer der ersten deutschen Taubstummenanstalt und



Samuel Heinicke.

Begründer der deutschen Taubstummenunterrichtsmethode, wurde am 10. April 1727 zu Nautzschütz im Kreise Weißenfels als einziger Sohn wohlhabender Bauersleute geboren. Sein 1576 erbautes Geburtshaus, das mit dem väterlichen Gute heute einem Nachkommen der Schwester Samuels gehört, wird nicht mehr bewohnt; es soll eine Gedenktafel erhalten. Samuel war zum Nachfolger seines Vaters bestimmt und erhielt eine dementsprechende Erziehung, die ihm aber durchaus nicht zu-

sagte. Mit Liebe hing er an den Büchern, und als sie ihm verboten wurden, las er sie heimlich. Mit Eifer betrieb er das ihm gestattete Violin- und Orgelspiel. Zum Jüngling herangewachsen, entzog er sich einer vom Vater gewollten Zwangsheirat durch die Flucht nach Dresden, wo er 1750 Soldat wurde und in die kurfürstliche Leibwache eintrat. In den Mußestunden vervollkommnete er sich im Rechnen und Schreiben. Um seine kärglichen Einnahmen zu erhöhen, spielte er zum Tanze auf, gab Privatkonzerte und Unterricht im Schreiben, Rechnen und in der Musik. Zur Vervollständigung seiner Bildung erlernte er die lateinische und französische Sprache. Nach der Aussöhnung mit seinem Vater heiratete er 1754 Marie Elisabeth Kracht. In demselben oder im folgenden Jahre brachte man ihm einen taubstummen Knaben zum Privatunterricht. Derselbe machte im Schreiben und Rechnen vorzügliche Fortschritte. Der Versuch Heinickes, ihn das Sprechen zu lehren, gelang vollkommen. Ammans „Surdus loquens" hatte zu diesem Versuch die Anregung gegeben. Beim Ausbruch des siebenjährigen Krieges wurde Heinicke, den der Feldprediger zu seinem Küster gemacht hatte, in Pirna gefangen genommen und sollte nun unter preußischer Fahne kämpfen. Er floh, ging nach Jena und ließ sich dort am 11. März 1757 an der Universität unter dem Prorektor Dr. Schmidius inskribieren. Im nächsten Jahre mußte er von hier vor preußischen Werbern flüchten. Er wandte sich nach Hamburg, ließ die Familie nachkommen, ernährte sich zunächst durch Privatstunden, wurde dann 1760 Sekretär beim Grafen Schimmelmann und erhielt durch dessen Vermittlung 1768 die Kantorstelle in Eppendorf bei Hamburg. Einen ihm zugeführten taubstummen Knaben unterrichtete er im Sprechen mit solchem Erfolge, daß derselbe nach voraufgegangener Prüfung 1772 von dem Hauptpastor Götze in Hamburg konfirmiert werden konnte. Der Unterricht Taubstummer, die Einführung der Lautierstatt der Buchstabiermethode in der Schule und die Zugehörigkeit Heinickes zum Freimaurerorden waren für den ihm feindlich gesinnten Ortspastor Granau die Anknüpfungspunkte, Heinicke sogar durch Reden von der Kanzel unmöglich zu machen. Dieser ließ sich nicht beirren und unterrichtete weiter Taubstumme, trotzdem er damit nach Granaus Aussage einen Eingriff in den Ratschluß Gottes beging. Der Besuch des russischen Barons von Vietinghof und das günstige Zeugnis der Hamburger Gelehrten Reimarus, Büsch und Unzer über sein Lehrverfahren vom Jahre 1776 machten seinen Namen berühmt. Durch Vermittlung des sächsischen Hauptmannes v. Schröder berief ihn der Kurfürst Friedrich August von Sachsen nach Leipzig, um hier eine Taubstummenanstalt zu gründen und Taubstumme zu unterrichten. Eine große Stadt bietet den Taubstummen nach Heinickes Meinung viel anregende und bildende Anschauungen. Sein Gehalt betrug 400 Taler. Am 13. April 1778 kam Heinicke mit seiner zweiten Frau, vier Kindern und neun taubstummen Zöglingen in Leipzig an. Am folgenden Tage eröffnete er im jetzigen Hotel de Prusse die erste deutsche Taubstummenanstalt und verlegte sie bald in geeignete Räume.

Das Fundament seiner Methode legte Heinicke in seinen „Beobachtungen über Stumme und über die menschliche Sprache. Hamburg 1778" dar. Sein Bestreben war es, den Taubstummen zu entstummen und ihn verkehrsfähig zu machen. Er sollte von den Hörenden verstanden werden und andere verstehen. Deshalb lehrte er ihn die Lautsprache sprechen und das von anderen Gesprochene von deren Munde ablesen. Im gesprochenen Worte erkannte er die höchste Form des Denkens und das wichtigste und zuverlässigste Mittel der geistigen und sittlichen Bildung und des gegenseitigen Verkehres. Für das Gehör substituierte er den Gesichts- und Geschmackssinn, jenen, um die Laute und Wörter abzulesen, was durch Übung erreicht wurde, und diesen um besonders den Vokalen Reinheit, Dauer und Festigkeit zu geben. Letzteres sollte dadurch erreicht werden, daß der Schüler mit der Artikulation gleichzeitig den Eindruck des Geschmackes empfing; die gleichzeitig erhaltenen Empfindungen sollten sich gegenseitig reproduzieren. Zu a gab er reines Wasser, zu o Zuckerwasser, zu u Baumöl, zu e Wermutextrakt und zu i Essig. Dies „Arkanum" hielt er sehr geheim, wie er überhaupt über seine spezielle Methode wenig Licht verbreitete. Sie gestaltete sich nach zeitgenössischen Berichten etwa wie folgt: Der Schüler lernte gleich

nach seinem Eintritt die einzelnen Laute artikulieren und sie zu Wörtern zusammensetzen. Diese wurden durch unmittelbare Anschauung, Bilder oder natürliche Gebärde erklärt. Es folgten bald kurze Sätze, die gesprochen, geschrieben und zum Ausdruck von Wünschen und Bedürfnissen praktisch angewandt wurden. Anschauung und Begriffsentwicklung waren die Basis des Unterrichts, der vom Leichten zum Schweren fortschritt und allmählich zu abstrakten Begriffen überging. Die Umgangssprache und der schriftliche Ausdruck wurden gepflegt und als häusliche Arbeit schriftlich gestellte Fragen schriftlich beantwortet. Sobald als angängig trat der Religionsunterricht auf. Die geschichtlichen und geographischen Stoffe dienten hauptsächlich der Begriffserklärung. Die Schüler besuchten die Anstalt etwa vier Jahre.

Heinickes 1780 erschienene Schrift „Über die Denkart der Taubstummen“, in der er alle von der seinen abweichenden Methoden angriff, veranlaßten einen literarischen Streit mit de l'Épée (s. d.), in welchem er sich durch leidenschaftliche, absprechende Urteile und durch Geheimnistuerei Blößen gab, die gegen ihn ausgenützt wurden. Von beiden kannte keiner des anderen Methode genau. Heinicke sagte, de l'Épée bilde Schreibmaschinen, und dieser erwiderte, Heinicke bilde Sprechmaschinen. Dem Abbé Stork, einem Schüler de l'Épées, der auch nicht mit List hinter Heinickes Geheimnis kam, und den Streit fortsetzte, antwortete letzterer in der Schrift „Wichtige Entdeckungen, ein Beitrag zur Seelenlehre und zur menschlichen Sprache. Leipzig 1784“, in der er zugleich Angriffe des Pfarrers Arnoldi zurückwies.

Um die Volksschule hat sich Heinicke durch die Einführung der Lautiermethode verdient gemacht. Bemerkenswerte Schriften von ihm über das Volksschulwesen sind: „Über alte und neue Lehrarten 1783“, „Metaphysik für Schulmeister und Plusmacher 1785“, „Über graue Vorurteile und ihre Schädlichkeit 1887“. Sie sind alle polemischen Inhalts. Seine schriftlichen Erzeugnisse verwickelten Heinicke in vielfache Fehden und verbitterten ihm so sein Leben in dem Kampf um Recht und Wahrheit, in dem er sich durch Zähigkeit und Ausdauer auszeichnete. Dazu plagte ihn die Gicht und diesem alten Leiden erlag er in der Nacht vom 29. zum 30. April 1790. Er hinterließ seiner Witwe drei unmündige Kinder und die Sorge um den Fortbestand der Anstalt, aber kein Vermögen. In Leipzig und Eppendorf ist ihm ein Denkmal gesetzt worden.

Literatur: Samuel Heinicke von Stötzner. Leipzig 1870.

Berlin. *A. Gutzmann.*

Heiterkeit des Lehrers s. d. Art. Humor in der Schule.

Heizung in der Schule s. d. Art. Schulhaus.

Helfer im Unterricht s. d. Art. Bell-Lancaster.

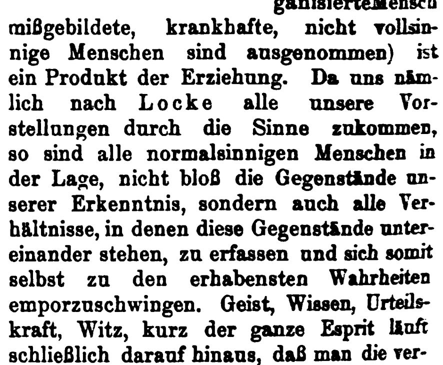
Helvetius Claude Adrien (1715 bis 1771), geboren zu Paris, entstammt einer pfälzischen Familie, die sich zur Zeit der Reformation nach Holland flüchtete und später nach Paris übersiedelte. In einem Jesuitenkollegium erzogen, erhielt er durch die Gunst der Königin die Stelle eines Generalpächters mit einem Jahreseinkommen von dreimalhunderttausend Franken. Diese Stellung benützte er dazu um teils in Paris, teils auf seinem Landsitze in Vorè an der Seite seiner edlen und geistreichen Gattin der Literatur und Kunst, vor allem aber der Förderung der Aufklärung zu leben. In seinem Salon gingen die ersten Männer des damaligen Frankreich aus und ein. Als sich seine Stellung als Generalpächter mit seinen Grundsätzen und Bestrebungen nicht vertragen wollte, legte er sie unbedenklich nieder. Helvetius beteiligte sich sehr tätig an den Bestrebungen der Enzyklopädisten und ist ein Vertreter der vorrevolutionären Aufklärungsperiode in Frankreich. Sein Hauptwerk ist „Das Buch vom Geiste“ (De l'esprit), an dem er zehn Jahre arbeitete (vollendet im Jahre 1755, herausgegeben 1758), ein Buch, welches damals ein solches Aufsehen erregte, daß es in fünfzig Ausgaben in Frankreich und im Ausland verbreitet war. In Deutschland erschienen hievon zwei Übersetzungen und Gottsched beeilte sich, hiezu eine Vorrede zu schreiben. Es wurde begierig an allen deutschen Höfen gelesen und mit gleicher Begeisterung in Schweden und Rußland aufgenommen. In Frankreich selbst wurde es von der Regierung verdammt, von dem Erzbischof zu Paris und der Sorbonne ge-

ächtet und von dem Parlament von Paris zum Feuer verurteilt; Helvetius selbst mußte sich auf einige Tage flüchten, bis er durch eine Art Widerruf seine Gegner beruhigt hatte. In diesem Buche werden die äußersten Konsequenzen des Lockeschen Sensualismus gezogen und auf das ethische Gebiet übertragen. Alle unsere Vorstellungen kommen uns durch die Sinne zu, sie werden durch das Gedächtnis aufbewahrt, welches demnach nichts anderes ist als eine wenn auch abgeschwächte Fortdauer der ursprünglichen sinnlichen Eindrücke. Der Geist ist demnach nichts anderes als der Inbegriff unserer Vorstellungen. Die Natur stellt uns die Gegenstände dar; diese Gegenstände stehen in Verhältnissen zu uns und untereinander, die Auffassung dieser Verhältnisse ist dasjenige, was man Verstand nennt. So wie die physische Welt den Gesetzen der Bewegung, so ist die moralische Welt den Gesetzen des Interesses (intérêt) unterworfen. Das persönliche Interesse ist der einzige und allgemeine Wertmesser für die Handlungen der Menschen. Der Mensch ist gerecht, wenn alle seine Handlungen auf das öffentliche Wohl gerichtet sind. Die öffentliche Wohlfahrt ist das Moralprinzip des Helvetius — in der Verknüpfung der verschiedenen Sonderinteressen mit dem Interesse der Gesamtheit erblickt er den Schwerpunkt der Sittlichkeit. Die Laster eines Volkes liegen im Grunde seiner Gesetzgebung verborgen; in diese muß man sich vertiefen, wenn man die Wurzel, welche jene Laster hervortreibt, ausrotten will. Derjenige, der weder die nötige Einsicht noch den Mut hat, dies zu unternehmen, wird in dieser Richtung der Welt von keinem Nutzen sein. Die Laster, die mit der Gesetzgebung eines Volkes verknüpft sind, ausrotten zu wollen, ohne an dieser Gesetzgebung das geringste zu ändern, heißt Unmögliches verlangen — heißt richtige Folgerungen von Grundsätzen zurückweisen, die man als wahr angenommen hat. — Diese im „Buche vom Geiste" formulierten Sätze hat Helvetius in seinem posthumen Werke „Vom Menschen" (De l'homme) auf die Erziehung angewendet und hiebei jene Rücksichten abgelegt, die ihn bei dem für seine Zeitgenossen bestimmten Werke „Vom Geiste" noch geleitet haben. Mit einer Entschiedenheit wie keiner seiner Vorgänger und Nachfolger predigt er hier die Lehre von der „Allmacht der Erziehung", das Wort in jenem hohen Sinne und weitem Umfange genommen, wonach auch die Gesetzgebung ein Erziehungsfaktor ist. Gesetzgebung und Erziehung sind also die beiden Mittel, die Menschheit besser zu machen.



Claude Adrien Helvetius.

Der normal organisierte Mensch (mißgebildete, krankhafte, nicht vollsinnige Menschen sind ausgenommen) ist ein Produkt der Erziehung. Da uns nämlich nach Locke alle unsere Vorstellungen durch die Sinne zukommen, so sind alle normalsinnigen Menschen in der Lage, nicht bloß die Gegenstände unserer Erkenntnis, sondern auch alle Verhältnisse, in denen diese Gegenstände untereinander stehen, zu erfassen und sich somit selbst zu den erhabensten Wahrheiten emporzuschwingen. Geist, Wissen, Urteilskraft, Witz, kurz der ganze Esprit läuft schließlich darauf hinaus, daß man die ver-



schiedenen Verhältnisse und Beziehungen, in welchen die Dinge untereinander stehen, inne wird. Um aber die Verhältnisse, in denen die Dinge zueinander stehen, wahrzunehmen, muß man sie vergleichen, muß man an dieser Vergleichung irgend ein Interesse nehmen. Alle wohlorganisierten Menschen sind desselben Grades von Aufmerksamkeit fähig; alle lernen sprechen und lesen; alle begreifen die ersten Sätze aus dem Euklid. Alles dieses befähigt sie, sich zu den größten Ideen zu erheben, wenn sie nur ihre Aufmerksamkeit anstrengen wollen. Dazu gehört nur ein Interesse oder als höherer und höchster Grad des Interesses — Leidenschaft. Diese Schlußfolgerungen sind es, „die Helvetius zu einem begeisterten Lobredner der Leidenschaften gemacht haben.

„Die Leidenschaften sind in der Moral dasjenige, was in der Physik die Bewegung ist.“ „Diese erschafft, vernichtet, erhält, belebt alles und ohne sie ist alles tot. Auf gleiche Weise beleben auch die Leidenschaften die moralische Welt. Der Geiz führt die Schiffe durch die Wüsten des Ozeans hindurch; der Hochmut füllt die Täler aus und trägt Berge ab; er bahnt Wege mitten durch die Felsen, er richtet die Pyramiden von Memphis empor, er gräbt den See von Möris und gründet den Koloß von Rhodus. Die Leidenschaften sind es, welche den Geist befruchten und zu größeren Ideen erheben. Sie waren es, welche den Lykurgus, den Alexander, den Epaminondas bildeten und leiteten. Sie gaben uns jene großartigen Entwürfe, jene außerordentlichen Mittel, jene erhabenen Worte ein, welche nur einer Seele voll starker Leidenschaften einfallen können.“ Alle Menschen sind gleich geboren und werden verschieden nur durch Erziehung und Gesetzgebung. Helvetius war mit allen Vorzügen des Geistes und Körpers ausgestattet, ein Freund der Jagd, durch Wohltätigkeitssinn und Herzensgüte ausgezeichnet, ein Günstling der Frauen, denen er besonders in seinen jüngeren Jahren huldigte. Im Jahre 1764 unternahm er eine Reise nach England, dessen freiheitliche Einrichtungen er stets bewunderte und an dessen Hofe er mit großer Auszeichnung empfangen wurde, wie er auch ein Tischgenosse Friedrichs II. in Berlin war. — Das Buch „Vom Menschen“ wurde zunächst von Wichmann 1774 (Breslau) ins Deutsche, übersetzt, dann wieder 1877 in deutscher Übersetzung herausgegeben und bildet den II. Band der bei Pichlers Witwe und Sohn in Wien erscheinenden „Pädagogischen Klassiker“.

Literatur: Mostratos, „Die Pädagogik des Helvetius. Berlin 1891. — Guillois, Le salon de madame Helvetius. Paris 1894. — Eine vollständige Ausgabe seiner „Oeuvres“ (7 vol.) erschien in Paris 1795 bis 1796, 14 Bände ferner bei Serviere 1795 in 5 Bd. und daselbst 1818 in 3 Bänden.

G. Lindner †.

Herbart Johann Friedrich, geboren am 4. Mai 1776 zu Oldenburg, gestorben am 14. August 1841 zu Göttingen, Begründer einer Philosophie des subjektiven Realismus und einer auf diesem System ruhenden Pädagogik.



Johann Friedrich Herbart.

Herbarts Leben. Der Vater Thomas Gerhard, Justiz- und Regierungsrat in Oldenburg, Sohn eines Schulmannes, war ein trockener, aber geordneter Geschäftsmann, dessen Art mit dem lebhaften Charakter der Mutter Lucie Margarethe, Tochter eines Arztes Schütte, sich nicht vertrug. Die Erziehung des begabten Knaben, der das einzige Kind dieser Ehe blieb, lag fast ganz in den Händen der Mutter, mit deren Maßnahmen auch in dieser Beziehung der Vater nicht einverstanden war. Johann Friedrich war ein schwächliches Kind und durch einen Fall in ein mit heißem Wasser gefülltes Gefäß dauernd an

seiner Gesundheit geschädigt. Die Mutter hielt daher Privatunterricht für angezeigt und suchte durch systematische Abhärtung die Gesundheit des Kindes zu stärken, nahm auch am Unterricht desselben den tätigsten Anteil. Der Hauslehrer führte den jungen Menschen frühzeitig in philosophische Gedanken ein, während die Mutter für die Ausbildung der glücklichen musikalischen Befähigung desselben sorgte. Der Unfriede, der zwischen den Eltern herrschte, ist ihm bald nicht mehr verborgen geblieben; seine Neigung wandte sich jedoch mehr der Mutter zu, deren impulsives Wesen ihn aber auch wieder zurückstieß. Alle diese Umstände trugen dazu bei, ihn von lebendigerer Teilnahme am äußeren Leben zurückzuhalten, während sein inneres Leben in wissenschaftlicher Beschäftigung und Kunstübung vollständige Befriedigung fand. Von 1788 bis 1794 war Herbart Schüler der lateinischen Schule in Oldenburg, die jetzt ein Gymnasium wurde. Im Frühjahr 1794 bezog er die Universität Jena, die damals einen hervorragenden Ruf genoß. Die Mutter begleitete ihn, um auch fernerhin an den Studien ihres Sohnes teilzunehmen.

Am 18. Mai 1794 war Johann Gottlieb Fichte, der in Zürich schon den Plan seiner Wissenschaftslehre entworfen hatte, als Nachfolger Reinholds nach Jena gekommen und hatte unter ungeheurem Beifall den Vortrag seiner neuen Philosophie begonnen. Herbart ließ sich erst im Herbst immatrikulieren. Eine persönliche Berührung mit dem großen Philosophen fand sich bald, der auch die Versammlungen einer von Studenten gegründeten Gesellschaft „Der freien Männer", in die Herbart aufgenommen wurde, bisweilen besuchte. Durch seine Mutter, die auch Fichte bekannt geworden war, wurde Herbart auch mit Schiller in Berührung gebracht, der seit fünf Jahren der Universität angehörte. Der Vater hatte den Wunsch, sein Sohn möge sich der juristischen Laufbahn widmen, hatte aber nichts dagegen, daß er vorerst philosophische Studien treibe. Diese führten den scharf und sehr besonnen denkenden jungen Mann bald zum vollständigen Widerspruch gegen Fichtes hochfliegende Ich-Philosophie. Er nahm 1797 eine Hauslehrerstelle in der Familie des ehemaligen Landvogtes, Karl Friedrich von Steiger in Bern an, zum Teil in der Absicht, durch praktisch pädagogische Tätigkeit zu erfahren, ob es im Ich etwas gebe wie Fichtes transszendentale Freiheit. Das Ergebnis seiner für seine Zöglinge sehr wertvollen Tätigkeit war, daß das Ich ein Produkt der Vorstellungen und ganz von diesen bestimmt sei. So legte er in der Schweiz den Grund seines philosophischen Systems; während der Bernische Staat dem Einbruch der Franzosen unterlag und die Familie, in der Herbart lebte, in ihrer ganzen Existenz bedroht war, während einer seiner Zöglinge im Bernischen Heere sich dem Feinde entgegenstellte, vertiefte sich jener in philosophische und in Verbindung mit ihnen in schwere mathematische Studien. In den ersten Tagen des neuen Jahrhunderts kehrte er nach Deutschland zurück. In Bremen beschäftigte ihn jetzt die Pädagogik Pestalozzis, den er noch in der Schweiz kennen gelernt hatte, und die Vorbereitung auf den Beruf des akademischen Lehrers der Philosophie: im Oktober 1802 habilitierte er sich in Göttingen. Inzwischen hatte seine Mutter ihre Ehe aufgelöst; sie starb 1803 zu Paris. Als er 1805 einen Ruf nach Heidelberg ausschlug, wurde er ordentlicher Professor.

1802 erschien Herbarts Buch über „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung", mit dem er sich in die Reihe der Fortbildner der Lehre des großen Schweizers stellte. Da dieser auf Herbarts Gedanken nicht einging, trat er in der 2. Auflage dieser Schrift 1804 in einem Anhang, der „die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung" behandelt, mit seiner eigenen pädagogischen Lehre hervor, die er 1806 in der „Allgemeinen Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet", in vollständig abgeschlossener Form darstellte. Ihr folgte Ende 1807 eine Darstellung seiner Ethik als „Allgemeine praktische Philosophie" (1808 ist das Datum der Ausgabe).

Ostern 1809 bestieg Herbart in Königsberg den Lehrstuhl Kants als ordentlicher Professor der Philosophie; man erwartete von ihm aber auch eine pädagogische Tätigkeit im Sinne Pestalozzis. Er richtete auch ein pädagogisches Seminar mit einer Übungsschule ein, in welcher Gymnasialunterricht erteilt wurde, und

Man bemerkte, daß Kinder von Kindern am leichtesten sprechen lernen. Sollte nicht noch viel besser die Jugend von der Jugend anziehen lernen? Nur müßte hier die Erscheinung einer gebildeten, erhöhten, idealisch schönen Jugend hinzu. Es bietet ein solches Ideal; und das Glück hat uns ein redendes Gemälde desselben aufbehalten, — in den griechischen Schriftstellern. Der alte Mann, der Homer liest, der wird ein häufiges Lächeln anwenden, wie wenn er der Geschwätzigkeit eines würdigen Knaben zusähe. In das ähnliche Lächeln lösen sich häufig die Anstrengungen des Lesers auf, der den Plato liest, und freilich hier so wenig wie bei Xenophon diejenige Belehrung findet, die für unser Zeitalter eine reife, männliche genannt werden könnte. Es ist daher ein Herabsteigen, nicht ein Hinaufklimmen, wenn man in späten Jahren die Griechen liest, obgleich auch dieses sein großes Interesse hat, wie wenn der bejahrte Mann sich in die Kreise liebenswürdiger Jünglinge mischt, um hier seine verlorne Lebhaftigkeit einmal wieder zu sehen, und sie zum Rest seiner Betrachtungen zu machen.

Jetzt pflegen Homer und Plato, wenn sie überall noch gelesen werden, doch weder dem ihnen eigentlich angemessenen frühen, noch dem reifen Alter, sondern einmal demjenigen in die Hände gegeben zu werden, für das sie am allerwenigsten

Faksimile aus Herbarts Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Schulen. Originalmanuskript im Besitze der Bibliothek der Städt. Oberrealschule in Oldenburg.

langen; jungen Leuten nämlich, die gerade eben sich über
sie erhoben haben, ohne gleichwohl schon fähig zu seyn, sie
als den Gegenstand ihres Nachdenkens zu benutzen. Der
Jüngling beschäftigt sich am wenigsten gern mit den Knaben,
denn er nur eben entwachsen ist; und es würde ihm schädlich seyn,
wenn man ihn dazu zwingen wollte. — So geordnet, ist also die Lec-
türe der Griechen ein wahrer Rückgang. Und die ganze alte Lit-
teratur, so geordnet, daß man Kinder mit den, so vieles voraus-
setzenden Römischen Schriftstellern quält, die gerade in die s[illegible]
Jünglingsjahre fallen sollten; und daß man die frühern Griechen, die
nun nothwendig noch länger zurückgelegt werden müßten, hinzu
folgen läßt: — so gestaltet ist diese unschätzbare Sammlung
von Denkmählern, welche uns, in ihrer wahren Folge, ~~den Mensch~~
den Menschen in seinem natürlichen Wachsthum so treflich vor-
gegenwärtigt, in einer gänzlich verdrehten, tortur-ähnlichen Lage
gebracht, in welcher sie unmöglich der Jugend ihre Reize zeigen,
unmöglich die Liebe derselben gewinnen kann, und sich ihr um-
sonst zur Führerin durch die Jahre des Unterrichts anbietet.
Für jedes Alter, für jede Stufe der
Jugendbildung ist die alte Literatur so reich an Hülfsmitteln, daß
man sich im Gebrauch derselben mit großer Umsichtigkeit nach den
verschiedenen Anlagen und Temperamenten richten kann. Sie in
ihrem ganzen Umfange mit der Jugend durchzugehen, würde bey den
meisten ganz unmöglich seyn; man kann aber aussondern was für
jedes Alter gehört, so viel und so wenig herausheben als die Be-
dürfnisse und Fähigkeiten eines jeden verlangen; und der Schü-

hang des Ganzen läßt sich immer durch mündliche Erläuterungen leicht ausfüllen, wenn man nur nicht durch unzeitige Vorsprünge den Hauptfaden zerrissen hat.

Der Anfang müßte bey Knaben von 8 – 10 Jahren mit Homers Odyssee gemacht werden. Es ist unmöglich hier in der Kürze zu beschreiben, wie sehr auch insbesondere dieser Schriftsteller und dieses seiner Werke, theils zur frühen Lectüre geeignet ist, theils alle die ersten nothwendigen Grundlagen, zur Entwickelung des Geistes so vollständig herbeyschafft. Ich bemerke nur, daß nie ein Buch größern Einfluß in die ganze Literatur aller Zeiten gehabt hat, als die Homerischen Gesänge. Jeder gebildete Grieche und Römer mußte sie auswendig, und daher wird man fast bey allen folgenden Schriften dieser Nationen an den Vater der Dichter erinnert.

Nach den Erfahrungen, die ich vor einigen Jahren bey dem Versuche einer frühen Lectüre des Homer gemacht habe, wird dazu ungefähr täglich eine Stunde erfordert. Sollte dies Schwierigkeiten finden, so ließe sich füglich mit 4 Stunden wöchentl. anfangen, wenn dabey zwey andre einer verwandten Nebenbeschäftigung, etwa der ältesten griechischen Geschichte gewidmet wären; doch müßte eine solche Beschränkung nicht lange dauern, oder nicht genau genommen werden.

6 andre Stunden wöchentlich würden für die Naturkenntniß erfordert. Anfangs könnten auch hievon eine oder ein paar Stunden einer fortgesetzten Übung in den ersten Gründen der Lat. Sprache abgegeben werden.

J. F. Herbart.

nahm, nachdem er 1811 sich mit der Tochter eines englischen Kaufmannes vermählt hatte, Zöglinge in sein Haus auf; einige Jahre hindurch war er auch Mitglied der wissenschaftlichen Deputation für das Unterrichtswesen und der Prüfungskommission in Königsberg. Aber mit seinem Seminar war er selbst nicht ganz zufrieden und die in den Regierungskreisen immer einflußreicher werdende Hegelsche Richtung verhinderte später, daß man seinen pädagogischen Einfluß verwertete. So war Philosophie doch seine Hauptbeschäftigung. Die Frucht eindringender psychologischer Studien war das „Lehrbuch zur Psychologie“ (1816) und das umfänglichere Werk „Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik“ (2 Teile. 1824 f.). Das Mathematische in dieser Psychologie stieß viele Leser ab und die Metaphysik war zwar in dürftigen Grundlinien in dem schon 1812 entstandenen „Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie“ (4. Aufl. 1837) behandelt, aber nicht eingehend dargestellt. So kam die „Allgemeine Metaphysik“, die in zwei starken Bänden 1828 und 1829 erschien, zu spät. Ihr Verfasser fühlte sehr schmerzlich, daß er nicht gewürdigt wurde, ja daß man auch in philosophischen Kreisen von dem Realismus, den er als ein Gegenmittel gegen den in seinen Augen schwindelhaften Transszendentalismus der Zeit anbot, keine Kenntnis nahm. Als nun Hegel 1831 starb und die preußische Regierung ihn, den berechtigten Erben seines Lehrstuhls, wie er glaubte, überging, suchte er wieder nach Göttingen zurückzukommen, was ihm 1833 auch gelang. Aus den zahlreichen kleineren und größeren Schriften Herbarts, die in Königsberg erschienen sind, seien herausgehoben das „Gutachten über Schulklassen“ (1818), das für seine Didaktik wichtig ist, und die „Kurze Enzyklopädie der Philosophie, aus praktischen Gesichtspunkten entworfen“. In Göttingen, wo er im Oktober 1833, seine Tätigkeit wieder aufnahm, übte er, obwohl er kein Seminar mehr einrichtete, doch einen gewissen pädagogischen Einfluß. Eine Ergänzung seiner Allgemeinen Pädagogik sollte sein 1835 erschienener Umriß pädagogischer Vorlesungen sein, der in der 2. Auflage 1841 sich zu einer Darstellung der ganzen Pädagogik erweiterte, Herbarts reifste pädagogische Schrift, aber ohne den Schwung und die interessanten, wenn damals auch unverstandenen Anspielungen des älteren Werkes. 1837, als der Schritt von sieben Göt-

Herbarts Geburtshaus in Oldenburg.

tinger Professoren gegen den Verfassungsbruch des Königs deren Dienstentlassung zur Folge hatte, nahm **Herbart** als Dekan Partei gegen sie, da das laute Hervortreten seiner Kollegen ihm die den Wissenschaften notwendige Ruhe zu gefährden schien. **Herbart** hat sein bei der kühlen Zurückhaltung und der scheuen Innerlichkeit seines Wesens wohl begreifliches Verhalten wahrscheinlich bereut, und die Studierenden ließen ihn merken, daß sie nicht mit ihm einverstanden waren. Aber seine letzten Jahre waren doch nicht ohne Anerkennung und freundliche Eindrücke; in das Schicksal seiner Philosophie, vorerst nicht gehört zu werden, hatte er sich fügen müssen. Er starb infolge wiederholter Schlaganfälle nach dreitägigem Krankenlager am 14. August 1841. Über die weiteren Schicksale seiner Lehre wird der folgende Artikel berichten.

Herbarts i. J. 1876 enthülltes Denkmal in Oldenburg (vom Bildhauer Manger).

Herbarts Philosophie tritt dem Idealismus **Fichtes** und **Schellings** entgegen, der mit hochgehendem Fluge sich über die Erscheinungen weghebt und von einem höchsten Punkte aus alles Seiende überschauen will, aber von **Herbart** sich sagen lassen muß, daß der Ausgangspunkt dieser Spekulation falsch und daher alles, was sie glaubt, gefunden zu haben, Einbildung sei. Wenn man die Welt als eine Einheit begreifen will, meint er, genüge die Annahme von Wirkungen, die vom Ich auf die Objekte und von diesen auf das Ich ausgehen, nicht: man gelange damit nur zu einem ewigen Zirkel, aus „nichts werde nichts", und ein absolutes, ursachloses Werden widerspreche den ersten Bedürfnissen der Spekulation; zunächst müsse man scheiden zwischen dem, was sei und was man für wahr annehmen müsse, und dem, was, obwohl es nicht sei, sein müßte. Ersteres gehöre der Metaphysik an, für die die Logik den Weg zu weisen habe, letzteres der Ethik, die von der Ästhetik bestimmt sei. Die **Metaphysik** hat es mit der uralten Frage zu tun, ob die Erscheinungen uns wirkliche Erkenntnis geben. Nun ist uns aber ein wirkliches Erfassen der Dinge unmöglich; man muß sich also an den Schein oder die Erscheinung halten und von ihr aus weiter zu kommen suchen. Jeder Schein ist aber eine Hinweisung auf das Sein oder das Reale und die Versicherung, daß dieses nicht wieder ein Schein sei, werden wir darin haben, daß wir dasselbe als durchaus einfach, positiv, beziehungslos und unveränderlich annehmen. Man muß daher unzählige Reale zulassen, die als solche sich zu erhalten haben und nur insofern Wirkungen aufeinander aus-

üben. Was wir an den Dingen wahrnehmen, sind solche Wirkungen oder Selbsterhaltungen der Realen. Mit dieser Annahme sind wir im stande, die Widersprüche, die die Erfahrung immer in sich schließt, zu schlichten. Ein solcher zeigt sich in dem Dinge, das als eine Einheit aufgefaßt sein will, während wir es nur durch die Vielheit seiner Merkmale kennen; die Vielheit kommt von den Realen, deren Selbsterhaltungen wir wahrnehmen, und die Einheit des Dinges ist nur formal. Die logische Operation, durch die Herbart den Widerspruch mittels Zurückführung auf die Realen löst, nennt er die Methode der Beziehungen. Auf ähnliche Weise beseitigt er den Widerspruch, der in dem sich verändernden Dinge liegt, das im nämlichen Augenblick eines und ein anderes ist. Am bedeutendsten ist aber der Widerspruch, den Herbart im Ich findet, von dem der Idealismus als von einem unbestreitbar Realen ausgeht; das kann das Ich nicht sein, da es mit dem Widerspruch des Dinges und der Veränderung in besonderem Grade behaftet ist und zugleich Subjekt und Objekt sein will. Das Ich bildet sich vielmehr in der Seele, die als ein Reales ebenfalls Selbsterhaltungen erlebt, und diese Selbsterhaltungen sind, in ganz allgemeinem Sinne gefaßt, die Vorstellungen.

Die Wirkung der Vorstellungen auf einander, die in der Art physikalischer Kräfte sich vollzieht, macht den Inhalt von Herbarts Psychologie aus. Diese Wirkung ist bestimmt durch ihre Intensität und ihren Inhalt. Vorstellungen gleichen Inhalts verschmelzen miteinander und sind als getrennte Erscheinungen im Bewußtsein nicht mehr voneinander zu scheiden. Vorstellungen, zwischen denen keine Beziehung des Inhalts besteht, „komplizieren sich", wie z. B. das Wort mit dem vorgestellten Ding. Vorstellungen dagegen, welche wirkliche Gegensätze zu einander bilden, d. i. dem nämlichen Gebiete angehören, innerhalb desselben aber durch ihre Merkmale voneinander geschieden sind, hemmen sich gegenseitig nach dem Grade ihrer Stärke. Die Hemmung, die auf sie wie eine gemeinsame Last wirkt, besteht in der Verdunklung im Bewußtsein; sie drückt die Vorstellungen auf die „statische Schwelle" des Bewußtseins herunter, wo sie im vollständigen Gleichgewicht, d. h. vollständig gehemmt oder verdunkelt sind. In diesem Zustand gehen sie keine Verbindungen mehr ein; aber ihre Kraft ist nicht aufgehoben, sondern nur in ein Streben, sich wieder zu heben, verwandelt. Der Hinzutritt einer Vorstellung zu einer im Sinken begriffenen früheren treibt diese auf die „mechanische Schwelle", von der sie mit ganzer Macht wieder emporzukommen strebt, während die auf der statischen Schwelle befindlichen Vorstellungen sich in Ruhe befinden, bis eine Hemmung, die sie bisher zurückgehalten hatte, aufhört oder eine neu zukommende Vorstellung ihnen Hilfe bietet. Die Hemmung und das Heruntersinken vollzieht sich nur ganz allmählich: „Reste der Hemmung" bleiben daher im Bewußtsein, während die Vorstellungen schon sinken. Man darf sich aber diese Reste nicht als Teile der Vorstellungen denken, sondern nur als Verdunkelungsgrade der in sich ungeteilten Vorstellung. Für Herbarts Psychologie und nicht minder für die darauf gegründete Pädagogik ist es ein wichtiger Satz, daß die Vorstellungen ebenso wie die aus ihnen sich bildenden Komplexionen und Verschmelzungen so in sich zusammengeschlossen bleiben, daß „aus ihnen sich nichts ablösen kann" (Lehrb. zur Psychol. § 180). Ebenso muß man die Ausdrücke „statische Schwelle", „mechanische Schwelle" u. s. w. nur als bildliche auffassen; die Schwelle des Bewußtseins scheidet das Bewußte vom Unbewußten. Eine ganz verdunkelte Vorstellung hat ihren „statischen Punkt" erreicht; sie steigt über die Schwelle des Bewußtseins, wenn die Hemmung erleichtert oder aufgehoben wird. Während eine Vorstellung heruntersinkt, kann ihr Hemmungsrest", d. h. die Vorstellung selbst, soweit sie noch nicht verdunkelt ist, Verbindungen eingehen und das kann mit den auf den verschiedenen Stufen der Hemmung verbleibenden Resten immer wieder geschehen. Auf diese Weise bilden sich die in Herbarts Psychologie und Pädagogik so außerordentlich wichtigen Reihen, über die in einem besonderen Artikel gehandelt werden soll. Die Reihen erzeugen auch unsere Zeit- und Raumanschauung; Zeit und Raum sind also nicht, wie Kant annahm, ursprünglich gegebene Formen der Auffassung. Aus Reihen, deren erstes Glied das Subjekt ist, bildet sich das Selbst-

bewußtsein und das Ich, das also nicht wie bei Fichte der Ausgangspunkt einer Weltentwicklung sein konnte. Den Begriff der Seele gewinnt aus dem Ich die Metaphysik, indem sie, wie oben gezeigt worden, die im letzteren enthaltenen Widersprüche wegschafft und so zu einem Realen gelangt, als welches sie die Seele ansieht. „Genau genommen, geht in der Seele nichts verloren"; aber die ganze Bewegung der Vorstellungen zur und über die Schwelle des Bewußtseins geschieht durch einen natürlichen „Mechanismus" ohne Zutun des Subjekts. Der „psychologische Mechanismus" versetzt den Menschen in den Zustand des „Phantasierens"; erst dadurch, daß Reihen verschiedenster Art sich bilden, wird es möglich, die Begriffe, die aber vorerst noch nicht als logisch formulierte zu betrachten sind, „durch Zusammenfassung der nicht mehr aus der Erfahrung unmittelbar, sondern aus den schon gebildeten Reihen der Merkmale hervorgehobenen Punkte dieser Reihen zu denken" (Lehrbuch zur Psychol. § 193.). So gewinnt der Mensch nach und nach Herrschaft über seine Vorstellungen, d. h. er beginnt zu philosophieren. Auf diesen Standpunkt hebt die Erziehung den Zögling auf der höchsten Stufe des Unterrichts. Zunächst aber hat sie von ihm nichts zu erwarten als Aufmerksamkeit, d. h. „Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen" (Umriß pädag. Vorles. § 73). Diese ist von Natur da und heißt dann die primitive. Aber auch die durch die vorhandenen Vorstellungen veranlaßte, „apperzipierende" Aufmerksamkeit ist noch eine unwillkürliche; sie ist es hauptsächlich, auf welche der Unterricht seine Arbeit gründen muß. Demnach wird man zu erwarten haben, daß Herbarts Didaktik wesentlich auf den „psychologischen Mechanismus" aufgebaut ist: die Logik führt in die Philosophie ein. Die apperzipierende Aufmerksamkeit zeigt sich im Interesse; die willkürliche wird durch äußere Mittel (Drohungen, Strafen u. dgl.) erregt. Der apperzipierenden Aufmerksamkeit gibt die berechnete Tätigkeit des Lehrers die geeigneten Veranlassungen.

Da die Seele als Reales durchaus einfach ist, dürfen ihr keine verschiedenen „Vermögen" zugeschrieben werden. Gefühl und Begehren sind Folgen besonderer Lagen, der Vorstellungen. Das Gefühl entsteht aus Beziehungen der Vorstellungen unter sich oder zu Empfindungen, wenn diese Beziehungen Wichtigkeit haben für den, in dem sie entstehen. Die Begierden sind Folgen des Aufstrebens einer Vorstellung gegen Hindernisse. Der Wille ist „Begierde mit der Voraussetzung der Erlangung des Begehrten". Freiheit des Willens im Sinne der idealistischen Philosophie ist demnach undenkbar.

Von dem, was sein soll, handelt die praktische Philosophie oder die Ethik. Wenn aber der Wille sich der Einsicht unterordnet, geschieht es nicht aus physischem oder logischem Zwang, sondern aus der dritten, allein noch übrig bleibenden Notwendigkeit, der ästhetischen. Das ästhetische Wohlgefallen entsteht durch Verhältnisurteile; solche sind auch die sittlichen Normen oder Ideen. Es sind deren bei Herbart fünf, die sich auf Willensverhältnisse im Individuum und zwischen Individuen beziehen, und fünf soziale. Von dieser doppelten Reihe von Herbarts praktischen Ideen ist in einem nachfolgenden Artikel zu handeln.

Herbarts Pädagogik. Sittlichkeit („Moralität") ist der ganze und einzige Zweck der Erziehung. Sittlichkeit stellt im einzelnen Menschen sich dar als Tugend. Tugend aber „ist die Eigenheit eines Vernunftwesens, vermöge deren es den praktischen Ideen gemäß Gegenstand des Beifalls wird" (Allg. prak. Phil. II. Kap. 1). Dieser Beifall ist die Wirkung eines ästhetischen Urteils und diesem muß, wie allem Ästhetischen, ein Verhältnis zwischen zwei Gliedern zu Grunde liegen. Diese sind Einsicht und Wille. Die Einsicht ist aber zunächst als eine ästhetische zu denken, als welche sie die Erzeugerin aller praktischen Ideen ist (a. ang. O.). Die Erziehung wird also Kenntnisse zu schaffen haben, die in ihrer Gesamtheit eine „ästhetische Darstellung der Welt geben" (s. oben in Hs. Leben). Anderseits hat sie den Willen in Bewegung zu setzen und mannigfaltiges Handeln des Zöglings zu veranlassen, weil „die Tat den Willen aus der Begierde erzeugt" (Allg. Päd. III, 4, 9). Herbart behandelt nun das Erziehungsgeschäft vom Gesichtspunkte der inneren Aktivität des Zöglings aus, die gemäß der Idee der Vollkommenheit (s. Herbarts praktische Ideen

ihm erhalten und gefördert werden muß. (Umriß päd. Vorles. § 17). Diese Aktivität ist auf Seite der Einsicht das Interesse, auf Seite des Willens der nach und nach sich gestaltende sittliche Charakter. Die beiden Hauptteile der Erziehung also sind „Vielseitigkeit des Interesses" und Charakterstärke der Sittlichkeit". Nach diesen beiden Seiten ist der Zögling zu leiten, bis am Ende der Charakter sein Gepräge von der sittlichen Einsicht empfängt. So arbeitet die Erziehung auf zwei anfänglich ganz getrennten Gebieten, die sich nur allmählich ineinander verflechten. Inzwischen muß das Handeln des Zöglings, da es noch nicht von der sittlichen Einsicht geleitet ist, durch Autorität eingeschränkt werden, damit es sich und den anderen nicht schädlich werde. Die hierauf gerichteten Maßregeln faßt Herbart unter dem Begriff der „Regierung" zusammen. Das Wort begegnet in der deutschen Pädagogik schon vor Herbart; der Regierung ist es eigentümlich, daß sie das Gegenwärtige besorgt, ohne auf die Einsicht des Zöglings zu warten, während die sittliche „Zucht" für die Zukunft arbeitet und am Ende in der Einsicht des Erzogenen aufgeht. So teilt sich das Erziehungsgeschäft in drei Teile: Regierung, Unterricht und Zucht. Da ferner der Wille aus den Vorstellungen erwächst, muß der Unterricht das Gemüt, d. i. den fühlenden und begehrenden Teil der Seele (Lehrb. zur Psychol. § 33) ganz ausfüllen: „Die große sittliche Energie ist der Effekt großer Szenen und ganzer unzerstückter Gedankenmassen" (Allg. Pädag. III, 4, 35). Die Mittel der Erziehung sind demnach ganz aus der Psychologie zu entnehmen, während sie von der praktischen Philosophie sich ihre Ziele setzen läßt. — Damit charakterisiert sich Herbarts Pädagogik als wesentlich intellektualistisch und individualistisch. Logik und Wissenschaft als Zweck haben in der sittlichen Erziehung Herbarts keine Stelle. Der Vorstellungskreis des Zöglings bildet sich durch den „psychologischen Mechanismus"; die Logik führt zum Philosophieren, kann also höchstens auf der obersten Unterrichtsstufe (dem „Philosophieren" s. unten) bestimmend werden.

Die Regierung muß die Kinder beschäftigen und damit kann sie bisweilen den Unterricht ersetzen; sie muß Aufsicht üben; sie droht und straft, letzteres aber noch nicht unter Berufung auf die noch fehlende sittliche Einsicht oder Stärke. Autorität, wie sie dem Vater innewohnt, und Liebe, wie sie von der Mutter kommt, sind immer die Hauptmittel der Regierung, die auch nicht zu ängstlich sein darf: denn „Knaben und Jünglinge müssen gewagt werden, um Männer zu werden" (Allg. Päd. I, 1, 9).

Der Unterricht fördert die geistige Regsamkeit des Zöglings. Jede Kraft wird aber gefördert durch Intension, Extension und Konzentration (Lehrbuch zur Einl. in die Philos. § 91; Umriß päd. Vorles. § 19). Die geistige Aktivität zeigt ihre Intension im vielseitigen Interesse. Das Interesse vertieft sich und kehrt in sich zurück, daher die Stufen der ruhenden und fortschreitenden Vertiefung und der ruhenden und fortschreitenden Besinnung, die als die vier Stufen der Klarheit, der Assoziation, des Systems und der Methode später den Unterricht beherrschen. Wenn nun aber auch jedes Interesse als ein praktisches Verhalten zu den Dingen vom Merken zum Erwarten und von da zum Fordern und Handeln führt, so muß doch das rein geistige Interesse vor dem Fordern stille stehen, damit nicht ein System des Begehrens und der Selbstsucht entstehe. Die Extension des Interesses geschieht nach zwei Seiten, der der Erfahrung, die Erkenntnis bringt, und des Umganges, der Teilnahme (an Menschen) vermittelt. So entstehen sechs Interessen: *a*) die der Erkenntnis — das empirische, spekulative und ästhetische Interesse — und *b*) die der Teilnahme — das sympathische, soziale und religiöse Interesse. Die Ausbreitung des Interesses darf aber nicht bedingungslos erfolgen; die Individualität des Zöglings soll erhalten werden, aber mit Vermeidung der Einseitigkeiten. Es wird daher die Pflege eines „gleichschwebend vielseitigen Interesses" gefordert. Nun muß das Interesse konzentriert oder „zusammengehalten" werden. Der Unterricht setzt zwar die Erfahrung fort; aber er vermeidet ihre zufälligen Wirkungen ungünstiger Art und braucht ihre öden Strecken nicht zu durchwandern: „langweilig zu sein, ist die ärgste Sünde des Unterrichts" (Allg. Päd. II, 4, 9). Der Unterricht durchläuft in jeder Gruppe oder

jedem Interessengebiete die oben bezeichneten Stufen der Klarheit, der Assoziation, des Systems und der Methode, deren Funktionen sind: das Zeigen, das Verknüpfen, das Lehren, das Philosophieren.*) Zum letzteren, das sich über den psychologischen Mechanismus erhebt, kommt der Unterricht in der Regel nicht mehr; denn er durchläuft diese Stufen nur in langsamem Gange durch die ganze Unterrichtszeit oder das ganze Interessengebiet hindurch (Umriß § 66, Gutachten über Schulklassen § 112). Der „Gang des Unterrichts“ ist entweder rein darstellend, so daß der Zögling auch das nicht Gegenwärtige zu schauen meine, oder analytisch, indem die im Zögling sich anhäufenden Gedankenmassen den vier Stufen entsprechend zergliedert und geordnet werden, oder synthetisch, indem neuer Stoff vorgeführt wird. Ist auf diese Weise ein vielseitiges Interesse genährt und ein fest verflochtener Vorstellungskreis zu stande gekommen, so ist für die „Richtigkeit des Charakters schon gesorgt“; Festigkeit und Unverwundbarkeit erwartet dieser von der Zucht (Allg. Päd. II, 6, 28).

Die Zucht fördert die sittliche Aktivität, die ihre Intension in der sittlichen Charakterstärke zeigt. Der Charakter ist objektiver — vor der Ausbildung der sittlichen Einsicht — und subjektiver — mit der Ausbildung sittlicher Maximen und Grundsätze. Daraus entwickeln sich auch hier vier Stufen: Gedächtnis des Willens und Wahl — die zwei Stufen des objektiven Charakters, entsprechend der Klarheit und der Assoziation in der Entwicklung des Interesses — und Grundsatz und Kampf — die Stufen des subjektiven Charakters, entsprechend dem System und der Methode. Die Bildung des Charakters entwickelt sich dann in vollständiger Analogie zum Merken, Erwarten, Fordern und Handeln des Interesses im folgenden Vierschritt: Sittliche Beurteilung, Wärme, Entschließung, Selbstnötigung. Die ersteren vier Stufen des objektiven und subjektiven Charakters stellen die sittliche Gesamtentwicklung dar, die letzteren, die mit der Selbstnötigung schließen, bezeichnen das Verhalten des einzelnen zur sittlichen Handlung. Im Charakter liegen bestimmbare Teile, d. h. Veranlassungen zum Handeln, welche die Grundlage der Zucht bilden; ihnen stehen dann als bestimmend die praktischen Ideen gegenüber. So entsteht den sechs Interessen analog, die folgende sechsgliedrige, in zwei Gruppen gefaßte Reihe: *a*) das Bestimmbare — Duldsamkeit, Besitzgeist, Betriebsamkeit — und *b*) die bestimmenden Ideen — Rechtlichkeit, Güte, innere Freiheit. Damit ist die Extension der sittlichen Aktivität dargestellt. Letztere drei Glieder sind eine zusammengerückte Bezeichnung der fünf praktischen Ideen (s. Artikel darüber. Von hier aber lockert sich der Parallelismus zwischen Zucht und Unterricht. Zwar erscheinen später auch vier Stufen der Zucht, die haltende, bestimmende, regelnde und unterstützende Zucht, und es ist einleuchtend, daß es sich auch hier um Klarheit des Einzelnen, Zusammenordnung des Verwandten, Gewinnung eines Systems und Methode, d. h. um Ergreifen und Eingreifen nach der Lage des einzelnen Falles handelt; aber die Einsicht müßte schon längst zu einem gewissen Abschlusse gelangt sein, damit aus der Betrachtung der sittlichen Welt sittliche Maximen gewonnen werden können. Anderseits muß wieder der Unterricht über die Zeit der sittlichen Zucht hinausgeführt werden, um die „Grundsätze vollends zu bestimmen und zu berichtigen“ (Allg. Päd. III, 6, 25). Der Umriß pädag. Vorles. setzt nun auch statt dieser vier Stufen der Zucht sechs und die Analogie zwischen gelegentlicher Zucht und analytischem Unterricht, zwischen stetiger Zucht und synthetischem Unterricht ist wohl bezeichnet, aber nicht weiter ausgeführt.

Am Ende wirken beide Seiten zusammen; was aber den Menschen immer und in allem bestimmt, ist sein Gedankenkreis, der so ausgefüllt sein muß, daß die animalischen Begierden dagegen nicht aufkommen können. An dieser Stelle erhebt sich nun ein großes Bedenken, da die neue Psychologie die Vorstellungsassoziation im Sinne Herbarts nicht mehr anerkennt. Darüber ist im Artikel von der Reproduktion der Reihen gehandelt. Es muß hier auch noch erwähnt werden, daß Herbart die Leibeserziehung nicht in die Pädagogik

---

*) Näheres über die Auffassung dieser Stufen muß in dem Artikel „Formalstufen“ gegeben werden, um Wiederholungen zu vermeiden.

aufgenommen hat, da sie mit deren Begriffen nicht zu denken sei (Allg. Päd. III, 4, 27). Sie kann auch keine Stelle beanspruchen in einer ganz auf die Gestaltung der Vorstellungswelt gegründeten Pädagogik, zumal die Psychologie, nach der sie ihre Maßnahmen trifft, durch den vorwaltenden Begriff des psychologischen Mechanismus kräftigeres Eingreifen in die Organisation des Zöglings ausschließt. An diesen Punkten setzt daher auch die Polemik gegen Herbart ein, dessen pädagogisches System wegen ihres kunstvollen, fest gefügten Baues Änderungen und Verschiebungen im einzelnen nicht zuläßt, so daß der Kampf gegen Herbart sich gegen die Prinzipien seiner Psychologie und damit seiner Philosophie überhaupt richten muß.

Die Literatur, die sich an Herbart, besonders an seine Pädagogik angeknüpft hat, ist außerordentlich reich. An dieser Stelle kann nur auf grundlegende oder solche Schriften hingewiesen werden, die für die Ausbreitung oder Erklärung der Herbartischen Lehre von besonderer Bedeutung gewesen sind. Gesamtausgaben von Hartenstein (Leipzig 1840 bis 1852) und Kehrbach (Leipzig, dann Langensalza, seit 1882). — Sammlungen der pädagogischen Schriften: Willmann O., Herbarts pädagogische Schriften. 2 Bde. 2. Aufl., Leipzig 1880. — Bartholomaei-von Sallwürk, Herbarts päd. Schriften mit Herbarts Biographie. 2 Bde. 7. Aufl., Langensalza 1903. — Zur Biographie: Voigdt, Zur Erinnerung an J. F. H. Königsberg 1841. — Smidt J., Erinnerung an J. F. H. (1842, gedruckt in Kehrbachs Gesamtausgabe Bd. 1). — Ziller T., Herbartische Reliquien. 2. Ausg. Leipzig 1884. — Zimmermann R., Ungedruckte Briefe von und an Herbart. Wien 1877. — Steck R., Der Philosoph Herbart in Bern (Neues Berner Taschenbuch) 1900. — Von Sallwürk E., Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts. Langensalza 1902. — Über Herbart und seine Lehre: Griepenkerl F. B., Briefe an einen jüngeren gelehrten Freund über Philosophie und besonders über Herbarts Lehren. Braunschweig 1832. — Natorp P., Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehung. Stuttgart 1899. — Kinkel W., J. F. Herbart, sein Leben und seine Philosophie. Gießen 1903. — Über Herbarts Pädagogik: Strümpell L., Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart. Braunschweig 1843. — Strümpell L., Das System der Pädagogik Herbarts (Heft 3 der Pädagogischen Abhandlungen). Leipzig 1894. — Fröhlich G., Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys. 6. Aufl. Wien 1896. — Ufer Chr., Vorschule der Pädagogik Herbarts, 7. Aufl. Dresden. (1. Aufl. 1883). — Voigt G., Die Bedeutung der Herbartschen Pädagogik für die Volksschule. 3. Aufl. Leipzig 1903. — Roehrich E., Théorie de l'éducation d'après les principes de H. Paris 1884. — Fornelli N., La pedagogia secondo H. e la sua scuola. Roma 1886. — Garmo Ch., H. and the Herbartians. London 1895. — Compayré G., H. et l'Éducation par l'Instruction. Paris (s. a. 1904). — Übersetzungen: Pinloche A., Principales oeuvres pédagogiques etc. Lille 1894. — Felkin Henry M. and E., The Science of Education. London 1892.

Karlsruhe. *E. von Sallwürk.*

Herbarts Schule. Bericht über die Bestrebungen, Herbarts Lehre, insbesondere seine pädagogische, aufzuklären, auszubauen, zu verbreiten und zu verwirklichen.

Zur Gedenkfeier der Geburt Herbarts am 4. Mai 1876 schrieb sein ehemaliger Schüler K. V. Stoy in Jena (Allg. Schulzeitung vom 29. April 1876): „Heute zeigt sich dem unbefangenen Beobachter nahezu auf allen der Philosophie angehörenden oder ihr nahe stehenden Gebieten ein gewaltiger, weit verzweigter Einfluß Herbartischer Ideen und Methoden, bald in offenem Anschluß an die Fundamente, bald in unbewußter oder bewußt verschwiegener Benutzung einzelner Bausteine. Das gilt für die Geschichte der Philosophie, für die ethischen und ästhetischen Wissenschaften wie für die religionsphilosophische Betrachtung und Kritik, für Pädagogik wie für Psychologie, ganz besonders auch für mehrere Zweige der Naturwissenschaften. Dieser Einfluß ist ohne Frage im Wachsen. Aber es ist nicht die Fessel des Systems nach Art der Modephilosophie vergangener Jahre, es ist der Geist der freien Arbeit und die Arbeit im Geiste der Freiheit das Kennzeichen, an welchem die echten Schüler und Freunde Herbarts sich erkennen dürfen." Der Verfasser der geistreichen Betrachtung, dem diese Worte entnommen sind, führt dann aus der Gedächtnisrede, welche Herbarts Freund und Kollege Lobeck auf ihn 1842 in der Aula der Königsberger Universität gehalten hat, noch die Worte an: „So ist unser Herbart, wie er's nicht hat sein wollen, nicht das Haupt einer neuen

philosophischen Dynastie. Aber wahrlich, die Größe der Eroberer, auf dem Schlachtfelde wie in der Wissenschaft, wird durch die Nachfolger nicht erhöht". Dieses Bild hat sich seitdem bedeutend verschoben. Die Anregungen, die Herbart auf dem Gebiete der Psychologie gegeben hat, werden heute wenig mehr beachtet, weil die durch sie geförderte Arbeit neue Systeme hervorgerufen hat, die sich auf einen ganz anderen Boden stellen und nur in gewissen sprachlichen und begrifflichen Gewohnheiten noch ihre Beziehungen zu dem Urheber der Psychologie als Wissenschaft verraten. Die Ethik Herbarts und mehr noch seine Ästhetik haben bei den Versuchen, sie weiterzubauen, eine unüberwindliche Sprödigkeit gezeigt: Sigwart urteilt von der ersteren, ihr Urheber sei auf der Hälfte des Weges, den Kant gezeigt, stehen geblieben. Die Metaphysik des Realisten hat die idealistische Richtung der Zeit nicht überwinden können und sie ist zunächst einer allgemeinen Abgeneigtheit gegen metaphysische Spekulation unterlegen, um den Versuchen einer neuen Zeit, in die jenseits der Erfahrung liegenden Gebiete einzudringen, als vollständig überwunden zu gelten. Dagegen hat die Pädagogik Herbarts, die bei ihrem ersten Hervortreten keinerlei Sympathie erwecken konnte, noch zu Lebzeiten desselben ein gewisses Ansehen erlangt und nach seinem Tode hat sie, zuerst außerhalb des öffentlichen Schulwesens, einen festen Standpunkt gewonnen, von dem aus sie nach und nach eine immer bestimmtere Wirkung auf alle Schularten ausgeübt hat, die darum ganz besonders erfreulich ist, weil Herbart zu einer tieferen Auffassung und Würdigung der Erziehungsfragen geführt und für die einzelnen Gebiete der Erziehung und des Unterrichts aus einer wissenschaftlich geprüften Erfahrung viel Wertvolles beigetragen hat. Auf der anderen Seite aber erwies auch die Erziehungslehre des philosophischen Pädagogen sich als zu wenig biegsam und für alle Versuche der Fortbildung äußerst schwierig; denn hier erhoben sich die Schranken einer der modernen Anschauung durchaus nicht mehr entsprechenden Psychologie, auf der das Gebäude der Herbartischen Pädagogik mit großer Folgerichtigkeit aufgebaut ist. So blieb es bei einer Dogmatisierung desselben, die um so unangenehmer empfunden wurde, als bei der Zubearbeitung des Systems für die praktischen Schulzwecke manche Partien desselben, und zwar gerade die feinst ausgeführten, weggeschnitten wurden. Darum ist Herbarts Pädagogik seit langer Zeit Anlaß zu erbittertem Streit in der deutschen Schulwelt geworden, einem Streit, der fast aussichtslos ist, da die Anhänger der Lehre meistens praktische Schulmänner sind, die von einer für sie erprobten Übung nicht lassen wollen, während die Gegner meist die theoretischen Grundlagen derselben angreifen, um die die Schulpraxis sich weniger bekümmert. Der folgende Bericht wird an diesem Streit sich nicht beteiligen, sondern sich bemühen, die bedeutenderen Erscheinungen auf dem Gebiete der Herbartischen Philosophie und Pädagogik mit historischer Objektivität zu würdigen. Aus diesem Grunde wird der Verfasser desselben auch von sich gar nicht reden.*)

Es dauerte sehr lange, bis Herbarts Philosophie in der gelehrten Welt gewürdigt wurde. Noch 1835 schrieb er an Hendewerk, den Verfasser der Principia ethica a priori reperta in libris Veteris et Novi Testamenti obvia: „Mit meiner hiesigen Wirksamkeit kann ich zwar zufrieden sein; aber es ist auch die allerhöchste Zeit, daß man mir zu Hilfe komme, wenn ich nicht endlich doch unterliegen soll." An den Philosophen Brandis in Bonn, den er sich bemühte zu seinem Realismus herüberzuziehen, äußerte er sich schon 1832 in ähnlicher Weise: „Meine Kräfte schwinden. Junge Männer wie Strümpell müssen bald in meine Stelle treten." Um diese Zeit schwebte noch die Frage, ob er auf den Lehrstuhl werde berufen werden, der durch Hegels Tod in Berlin frei geworden war. Die Entscheidung fiel zu seinen Ungunsten aus; er kehrte nach Göttingen zurück (1833) mit der drückenden Überzeugung, daß seine Lehre wenigstens in den maßgebenden Kreisen nicht beliebt sei. In diesen Jahren kam sein alter Schüler F. K. Griepenkerl, der jetzt Professor in

*) Anmerkung des Herausgebers: Inwieweit der Verfasser dieses Artikels selbst an der Fortbildung der Herbartischen Pädagogik mitgewirkt hat und welche Stellung er unter den Schülern Herbarts einnimmt, zeigt der Artikel dieses Handbuches: „v. Sallwürk".

Braunschweig war, ihm zu Hilfe mit seinen „Briefen an einen jüngeren gelehrten Freund über Philosophie und besonders über Herbarts Lehren. Braunschweig 1832“. Darin wird von Herbarts Lehre gesagt, daß die meisten sie nur vom Hörensagen kennen: „Sie erinnern sich, daß Sie von Herbart nur in einem Tone haben sprechen hören, von dem Sie nicht recht wissen, ob Scheu oder Abneigung oder Nichtbeachtung — oder alles dreies zugleich darin lag. Das pflegt bei vielen die Stimmung zu sein, worin sie durch Herbart versetzt werden. Er begeistert seine Zuhörer und Leser nicht, sondern er regt sie zu einem fleißigen, ernsten Nachdenken an, das entweder beiseitgesetzt wird oder in nachhaltiger Besonnenheit fortwirkt. Daher die Ruhe über ihn, die Sie ringsum wahrnehmen“. Aber nun regte es sich auch von anderer Seite. Moritz Wilhelm Drobisch, geboren 1802 zu Leipzig, wo er sich 1842 für Mathematik habilitierte, zog später auch Philosophie in den Kreis seiner Vorlesungen, da es ihm eine wichtige Aufgabe schien, die Sicherheit der mathematischen Methoden auch dieser Wissenschaft zuzuwenden, und er wurde dadurch eine Stütze der Herbartischen Philosophie gerade an einer Stelle, wo man sie besonders unannehmbar fand. Zwar war das Verhältnis zwischen ihm und Herbart nicht immer ungestört; Drobisch blieb aber der Herbartischen Sache treu. 1834 veröffentlichte er „Beiträge zur Orientierung über Herbarts System der Philosophie“, 1850 „Erste Grundlehren der mathematischen Psychologie“ und noch 1867 kam eine Arbeit von ihm heraus: „Über die Fortbildung der Philosophie durch Herbart“. Seine „Neue Darstellung der Logik“ ist seit 1836 in einer Reihe von Auflagen erschienen. Im September 1896 ist Drobisch gestorben. Mit dem Briefwechsel beider Philosophen hat uns Dr. Th. Fritzsch im Jahrbuch des Vereines für wissenschaftliche Pädagogik XXXIV. f. bekannt gemacht. Auch Gustav Hartenstein, der uns eine Gesamtausgabe der Werke Herbarts geschenkt hat, trat damals für diesen ein. Geboren 1808 zu Plauen, trieb er in Leipzig theologische und philosophische Studien und habilitierte sich an der dortigen Universität 1833. Hier sei seine Schrift „Über die neuesten Darstellungen und Beurteilungen der Herbartischen Philosophie“ genannt (1838). Hartenstein zog sich später ins Privatleben nach Jena zurück und ist 1890 gestorben.

Ludwig Strümpell, geb. 1812 zu Schöppenstedt, Herbarts Schüler in Königsberg, leistete diesem die Hilfe, die er von ihm erwartete, nicht ganz. 1843 Privatdozent, 1845 außerordentlicher, 1849 ordentlicher Professor in Dorpat, kehrte er 1871 als russischer Staatsrat nach Deutschland zurück und begann 1871 in Leipzig eine verdienstvolle Lehrtätigkeit, die sich auf Philosophie und Pädagogik erstreckte. Für die letztere war er auch seminaristisch tätig; sein Verhältnis zu Ziller war aber, wohl ohne des ersteren Schuld, ein ganz unerfreuliches. Seine Schrift über „Das System der Pädagogik Herbarts“ (Leipzig 1894) zeigt ihn als treuen Interpreten der Herbartischen Pädagogik; in den philosophischen Grundanschauungen entfernte er sich aber ganz erheblich von seinem Meister, wie seine „Psychologische Pädagogik“ (1880) und sein „Grundriß der Psychologie“ (1884) deutlich erkennen lassen, und diese Abweichung betrifft einen auch für die Pädagogik wichtigen Punkt. Der „psychologische Mechanismus“ äußert sich bei Strümpell in vier psychologischen Grundgesetzen, dem der Betonung (der Vorstellungen), der Kontinuität, der Ausschließung, wodurch die Seele in die zeitliche Entwicklung heraustritt, und der Reihenbildung, in der sich eine teleologische Eigenschaft des psychischen Mechanismus offenbart. So entstehen neue Bewußtseinsinhalte, die in sich eine „freie Kausalität“ entwickeln, da sie der Seele das „ganz neue Bewußtsein“ von Werten geben, also dem Gefühl eine weite Wirksamkeit eröffnen. Diese freien Kausalitäten sind: die des Gefühlslebens, die der zwingenden Gründe oder die logische Kausalität, die ästhetische Kausalität, ferner die des Gewissens und die der Willensfreiheit. Strümpells Darstellung ist nicht flüssig genug, und da er doch der sonst fest geschlossenen Herbartischen Schule angehörte, zu der sein Verhältnis zu Ziller ihn in eine gewisse Spannung versetzte, überdies aber ein der Agitation nach außen abholder Charakter war, hat diese Weiterbildung der Herbartischen Philosophie wenig Beachtung gefunden. Dagegen wurde seine „Pathologische Psychologie“ (Leipzig 1890), die in der zweiten Auflage (1892)

sich der Kochschen Lehre von den „pathologischen Minderwertigkeiten“ anschloß, mit Beifall aufgenommen. Strümpell starb 1899. Von den fleißigen und in ihrem Auftreten gemäßigten Schülern desselben sei nur Ferd. Maria Wendt genannt, der, 1839 in Dresden geboren, im Seminar zu Bautzen für den Lehrberuf vorgebildet, trotz bedeutender Schwierigkeiten, die ihm ein Augenleiden bereitete, zu angesehenen Stellungen gelangte und eine lebhafte literarische Tätigkeit entwickelte. Aus Hermannstadt, wo er Seminarlehrer war, vertrieb ihn die wachsende Magyarisierung; nun setzte er 1871 als verheirateter Mann sich zu Strümpells Füßen in Leipzig. Seine „Psychologische Methodik des Mädchenunterrichts“ (1887) zeigt seine Bekanntschaft mit der Psychophysik und ist bemerkenswert dadurch, daß er dem Unterricht, im Gegensatze zur Zillerschen Schule, zunächst nur die Aufgabe zuweist, die Intelligenz zu bilden; in der allgemeinen Methodik folgt er den Grundsätzen Strümpells, ist aber in der Ausführung Eklektiker. Vielleicht ist er der erste Schulmann in Deutschland gewesen, der eine experimentelle Didaktik verlangt hat. 1874 wurde er Professor der Lehrerinnenbildungsanstalt in Troppau, wo er auch 1904 gestorben ist.

Nach Österreich ist Herbarts Einfluß ziemlich früh gedrungen. Dr. Leopold Rembold, der bis 1824 Professor der Philosophie in Graz gewesen war, dann aber, wegen freierer philosophischer Ansichten zur Ruhe gesetzt, Medizin studiert hatte und dann Arzt in Wien war, trat 1841 mit Herbart in Verbindung in Sachen der mathematischen Psychologie. Er hat Franz Seraphin Exner, der 1802 in Wien geboren war, auf Herbart hingewiesen. Exner wurde 1827 Supplent der Philosophie in Wien, 1831 Professor in Prag, wo seine bedeutende Darstellungsgabe und sein eindringender Verstand ihm eine bedeutende Wirksamkeit eröffnete. Später ist er als Reorganisator des höheren Unterrichtswesens in Österreich mit Bonitz tätig gewesen. Er gewann Franz Karl Lott, geboren 1807 in Wien, gestorben 1874 in Görz, für die Herbartische Philosophie. Exner selbst war schon 1853 in Padua aus dem Leben geschieden. Für den Ausbau der Ästhetik in Herbarts Sinn war Robert Zimmermann, geboren 1824 in Prag, tätig, nachdem 1849 eine Preisschrift über „Leibniz und Herbart“ auf ihn aufmerksam gemacht hatte. Seine „Ästhetik als Formwissenschaft“ ist 1858 bis 1865 erschienen; eine Schrift über die „Perioden in „Herbarts philosophischem Geistesgang“ stammt aus dem Jahre 1876. Als Schriftsteller ist er einer der glücklichsten Anhänger der Herbartschen Lehre. Daß er den späteren Landesschulinspektor Matthias Amos Drbal, geboren 1829 zu Prödlitz in Mähren, in Herbarts Lehre einführte, ist insofern von Bedeutung, da zwei Lehrbücher von Drbal, das „Lehrbuch der propädeutischen Logik“ (1865) und die „Empirische Psychologie“ (1868), Herbarts Lehre weithin verbreiteten. Wir erwähnen in diesem Zusammenhang auch das „Lehrbuch der Psychologie“ von Volkmann (4. Aufl. Coethen 1894/95). Wilhelm Fridolin Volkmann (als Ritter des Ordens der eisernen Krone: Volkmann Ritter von Volkmar) war 1822 in Prag geboren, wo er sich 1846 für Ästhetik und Psychologie habilitierte. Er ist 1877 in Prag gestorben, nachdem sein großes Lehrbuch der Herbartischen Seelenlehre viele Freunde gewonnen hatte. Auch Josef W. Nahlowsky, Professor in Graz, möge hier Erwähnnng finden, der als Darsteller der Herbartischen Ethik bekannt geworden ist. Seine „Allgemeine praktische Philosophie“ erschien 1871.

Unterdessen erregte in Deutschland das „Leben der Seele in Monographien“ von Moritz Lazarus, das 1856 bis 1858 ans Licht trat, das Interesse der Zeitgenossen für Herbarts Psychologie. Der Verfasser, 1824 zu Filehne geboren, 1860 Professor in Bern, dann (1868) in Berlin, hat sein feines Urteil, seine Gabe anmutiger Darstellung und seine im edelsten Sinne liberale Anschauung auch in „Pädagogischen Briefen“ gezeigt, die nach seinem Tode A. Leicht veröffentlicht hat (Breslau 1903). Lazarus ist 1903 zu Meran gestorben. Mit ihm begründete sein Freund Heinemann Steinthal, 1823 in Gröbzig geboren, seit 1849 Dozent an der Berliner Universität, eine „Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft“. Er ist bedeutsam geworden durch eine Reihe von sprachphilosophischen Schriften, die Herbartischen Einfluß zeigen; in seiner „Allgemeinen Ethik“ (1885), die von Herbart nur in Nebensachen abweicht, ist die

edle Gesinnung und die geistreiche Darstellung bemerkenswerter als der philosophische Gehalt. Eine brauchbare Darstellung der Herbartischen Psychologie hat Ludwig Ballauff gegeben in seinen „Elementen der Psychologie“ (Coethen 1877). Ballauf ist von Beneke zu Herbart übergegangen und 1904 als Schulrat in Varel gestorben. Eine sehr gründliche Bearbeitung der „Hauptpunkte der Psychologie mit Berücksichtigung der Pädagogik“ hat neuerdings Dr. Karl Felsch, Rektor in Magdeburg, veröffentlicht (Coethen 1904).

Einen Versuch, die Herbartische Pädagogik in die Praxis der Schulen einzuführen, wagte Heinrich Gustav Brzoska. Er war 1807 in Königsberg geboren, ein eifriger Zuhörer Herbarts und Assistent an dessen Seminar. 1832 habilitierte er sich in Jena, wo er pädagogische Vorlesungen hielt und eine Privatschule leitete. 1836 erschien seine Schrift: „Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung.“ Professor Rein hat sie 1887 von neuem herausgegeben. Der von Brzoska entwickelte Plan erhielt aber den Beifall der Studienbehörde nicht; er war auch viel zu umfangreich. Sein Urheber starb schon 1839. Glücklicher war auf dem nämlichen Boden der praktisch sichere, mit gesunderer Energie ausgestattete Karl Volkmar Stoy. Er war 1815 zu Pegau geboren und hatte am Ende seiner Studienzeit Herbart selbst in Göttingen gehört. Im erziehenden Unterricht erprobte er sich dann (1839 bis 1842) im Benderschen Institut zu Weinheim an der Bergstraße, wo er Fingers heimatskundlichen Versuchen mit Interesse folgte. Er habilitierte sich 1843 in Jena, wo er bald eine Erziehungsanstalt übernahm und den Grund zu seinem pädagogischen Seminar legte. Mangel an Entgegenkommen von seiten der Universität veranlaßte ihn 1866, Jena mit Heidelberg zu vertauschen, wo es ihm aber nicht gelang, ein pädagogisches Seminar zu errichten. 1874 kehrte er nach Jena zurück und entfaltete dort wieder die alte anregende und fruchtbare pädagogische Tätigkeit, in der ihn 1885 der Tod überraschte. Die persönliche Wirkung Stoys auf die Kinder und die Lehrer, besonders aber auf die Anfänger des Lehramtes war ganz bedeutend. Seine philosophische und pädagogische Überzeugung gründete er auf Herbarts Lehre, die er aber in feinster, dem Sinne derselben jedoch gemäßen Weise in Wirklichkeit setzte. 1861 stellte er die Summe seiner pädagogischen Ansichten zusammen in seiner „Enzyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik“. Bemerkenswert ist darin die Entwicklung einer genetischen Unterrichtsmethode und die Auffassung der Herbartischen Unterrichtsstufen im echt Herbartischen Sinne einer Gliederung der Unterrichtsstoffe von der ersten anschaulichen Auffassung bis zum systematischen Erfassen und geistigen Durchdringen (Weiteres im Artikel „Stoy“).

War Stoy bei aller Freiheit seiner Haltung durchaus in Herbarts Spuren geblieben, so entfernte sich Theodor Waitz, der 1821 in Gotha geboren und seit 1844 Dozent in Marburg war, wo er 1864 gestorben ist, nicht unerheblich von ihnen in seiner 1852 erschienenen, später von O. Willmann neu herausgegebenen „Allgemeinen Pädagogik“. Nicht bloß ist da und dort die Grundlage nicht mehr ganz Herbartisch, Waitz wendet sich auch mit einiger Schärfe gegen den erziehenden Unterricht: „denn, was man auch von erziehendem Unterricht sagen mag, es beruht zum großen Teile die ethische Wirkung des Unterrichts weder auf dem Lehrstoffe noch auf der Methode, sondern auf der Persönlichkeit des Lehrers“ (Anmerk. zu § 22). Später zogen seine anthropologischen Studien ihn von der Pädagogik ab (siehe Artikel „Waitz“).

Stoy hat eine große Anzahl strebsamer junger Schulmänner für eine freie und lebensvolle Erfassung der in Herbarts Pädagogik enthaltenen Grundsätze eines sittlich bildenden Unterrichts herangezogen und damit auch für die Schulen außerordentlich viel Dankenswertes geleistet. Dem Herbartischen System als solchem hat aber erst Tuiskon Ziller die Stellung verschafft, die es heute in der deutschen Schule einnimmt, vornehmlich in der Volksschule. Ziller, 1817 zu Wasungen geboren, ist als reiferer Jüngling erst auf die Universität Leipzig gekommen, wo er Philologie studierte, aber auch Drobisch und Hartenstein hörte. Zum akademischen Lehramt, zu dem er erst im 36. Lebensjahr gelangte, ging er über, nachdem er sich im höheren Schuldienst erprobt und umfassende Studien selbst in Jurisprudenz

und Nationalökonomie betrieben, außerdem aber im politischen Leben eine Rolle gespielt hatte. So ist er der bedeutende pädagogische Agitator geworden, der die Einführung einer das Innere des einzelnen Menschen ganz ergreifenden Erziehung in das öffentliche Schulwesen für die größte Aufgabe hielt, die der Nation gestellt sei. Unablässig tätig, den einmal erfaßten Grundsätzen mit zähester Treue anhängend, in der Propaganda bisweilen rücksichtslos vordringend, die ihm anhängenden jungen Schulmänner zu gründlichen theoretischen Studien anfeuernd und in den Anfängen der Praxis aufmerksam überwachend, ist er der eigentliche Träger des Herbartischen Gedankens geworden, besonders nachdem er 1862 sein pädagogisches Seminar gegründet hatte, in dessen Einrichtung er sich an Stoys Vorbild hielt. Freilich hat er Herbarts Gedanken, indem er sie für den elementaren und allgemeinen Unterricht nutzbar machte, nicht unwesentlich umgestaltet. Schon die Umänderung des Zieles der Erziehung, die nun sittlich-religiöse Gesinnung zu bilden hatte, und die den ganzen Unterricht umfassende, fast gewaltsame Konzentration um den Mittelpunkt der religiös-sittlichen Gesinnungsstoffe und fast mehr noch die Durchführung eines Herbart ganz fremden Prinzips, wonach die Bildung des einzelnen die Stufen der allgemein-menschlichen Kulturentwicklung nachzuahmen habe, mußten tief greifende Änderungen der Herbartischen Pädagogik zur Folge haben. Praktisch allerdings war die Zusammenfassung des kombinatorisch entworfenen didaktischen Schemas Herbarts in die fünf Formalstufen, die nun außerdem nicht mehr den Gang des Unterrichts in seinem ganzen Umfang, sondern die Führung der einzelnen Lektion oder „methodischen Einheit" zu bestimmen hatten; aber sie entsprachen Herbarts Anschauung nicht. Da indessen ein Bedürfnis genauerer Anweisung für die Gestaltung des Unterrichts in seinen kleinsten Teilen vorlag und durch Ziller in wirksamer Weise bestärkt wurde, wurde gerade dieser Teil der Zillerschen Pädagogik ihr eigentlichstes Kennzeichen und die Stellung der Schulwelt zu ihr richtete sich danach, ob man die Formalstufen annehmbar fand oder nicht. Es ist deshalb als Zeichen mangelhafter geschichtlicher Einsicht anzusehen, daß man heute noch von einer Herbart-Ziller-Stoyschen Pädagogik redet; die Verdienste Zillers um die deutsche Pädagogik müssen auch diejenigen, die durch die oben berührten Bedenken gehindert sind, sie anzunehmen, für so bedeutend halten, daß man von einer Zillerschen Pädagogik recht wohl sprechen könnte. Diese Bedeutung erfordert auch, daß wir hier auf die eingehenderen Artikel „Ziller" und „Formalstufen" verweisen. Der Zillerschen Pädagogik diente seit 1868 der von Ziller gegründete „Verein für wissenschaftliche Pädagogik". Die Jahrbücher desselben redigierte Ziller selbst bis zu seinem Tode, nachher bis heute der Wiener Professor Theodor Vogt, der auch nach jenem den Vorsitz im Verein übernommen hat. Zillers pädagogische Hauptwerke sind die „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" (1865) und die „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik" (1876). Das „Leipziger Seminarbuch" (1870) ist eigentlich auch sein Werk. In allen Schriften des verdienten Mannes zeigt sich die feste Konsequenz seiner Ansichten und seines Charakters; es schadet ihnen, daß der Stil schwerfällig und die Darstellung unübersichtlich ist. Er starb 1882.

Nach Ziller können, da es sich in diesem Bericht um äußerste Beschränkung des Stoffes und Hervorhebung der geschichtlichen Linie handelt und die Entwicklung der noch lebenden zum Teil sehr verdienstvollen Anhänger der Herbartischen und Zillerschen Pädagogik noch nicht abgeschlossen ist, nur noch einige Namen genannt werden.

Otto Willmann, geboren 1839 in Lissa, seit 1872 Professor in Prag, seit kurzem aber pensioniert, hat in seinen sehr anregend geschriebenen „Pädagogischen Vorträgen zur Hebung der geistigen Tätigkeit durch den Unterricht" (1869 und auch in 4. Aufl. 1905) sich ganz in den Bahnen der Herbartischen Pädagogik bewegt, steht aber schon in seiner „Didaktik als Bildungslehre" (1882 f.) außerhalb derselben. Er tadelt in einer Schrift „Über die Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft" (Kempten 1898), daß Herbart das Ich „zu einem Produkte der Vorstellungen herunterdrücke", daß er „das Sittliche ganz in das Individuum verlege", daß er die Güter der Bildung nicht genügend würdige, und

schreibt ihm eine „rationalistische Religionsanschauung“ zu: man könne daher nicht sagen, daß er die Pädagogik „wissenschaftlich begründet habe“ (vgl. Artikel „Willmann“).

Professor Wilhelm Rein muß ferner hier genannt werden als der eigentliche wissenschaftliche Vertreter der Herbartischen Pädagogik Zillerscher Richtung in unserer Zeit. Als er 1886 den Lehrstuhl der Pädagogik in Jena bestieg, wurde er zum Teil der Erbe Stoys. Für die Verpflanzung Herbartischer Gedanken nach den außerdeutschen Ländern hat er viel getan. Ein besonderes Verdienst hat er durch die Herausgabe des „Enzyklopädischen Handbuches der Pädagogik“ (seit 1894) erworben, in dem zwar die Herbartische und Zillersche Pädagogik breiten Raum einnehmen, aber auch Vertreter anderer Richtungen zum Worte kommen. Seit 1894 gibt er mit O. Flügel, einem für Herbarts Philosophie unermüdlich tätigen Theologen, die „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik“ heraus, welche aus der von Fr. H. Theod. Allihn begründeten „Zeitschrift für exakte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus“ entstanden ist. Von Reins „Pädagogik in systematischer Darstellung“ ist 1902 der erste Band erschienen, der einige Zugeständnisse über Ziller hinaus macht und die freiere und mildere Richtung durchschimmern läßt, der Rein angehörte, als er seine „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen“ zum erstenmal erscheinen ließ (1879). Der zweite Band, der 1906 ans Licht getreten ist, zeigt die nämliche Richtung. Aus der Zweckdefinition der Erziehung wird das Religiöse beseitigt; Rein will auch keinen konfessionellen Religionsunterricht dulden. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen Gesinnungsstoffe, die der Kulturentwicklung entnommen sind; aber Zillers acht Kulturstufen werden ebenso fallen gelassen wie seine Forderung, daß der Zögling in jede derselben sich ganz einleben müsse. Die Formalstufen werden in Zillers Fassung beibehalten, die der Assoziation auch nur psychologisch begründet; aber das ganze Schema derselben, das Ziller für unverbrüchlich erklärt hatte, wird als variabel bezeichnet.

Von Gustav Fröhlich und von Christian Ufer liegen Einführungen in die pädagogische Lehre Herbarts vor, von Hermann Kern (gest. 1891) ein „Grundriß der Pädagogik“ im Herbartischen Sinne (seit 1873 in mehreren Auflagen).

Friedrich Wilhelm Dörpfeld, den man da und dort der Herbartischen oder der Zillerschen Schule zugerechnet findet, ist in den obigen Bericht nicht aufgenommen worden. Er hat Herbart verehrt und Ziller hochgeachtet, wie alle, die Werke und Wirken dieser Männer wirklich kennen gelernt haben; aber er hätte sich auf dem Boden, auf dem er sich gebildet hat, zu der kräftigen Eigenart entwickelt, die ihn ausgezeichnet hat, wenn nie eine Herbartische Pädagogik in Deutschland bestanden hätte. Überdies ist er Ziller in wichtigen didaktischen Fragen scharf entgegengetreten und gerade das von ihm entworfene didaktische Schema, das ihn Ziller nahezurücken scheint, zeigt den grundsätzlich verschiedenen Standpunkt, auf dem Dörpfeld steht. Er scheidet drei Stufen: Anschauen, Denken und Anwenden. Aber von der zweiten verlangt er, daß sie wirkliche Begriffe erarbeite, was Ziller ablehnt, und von der dritten, daß sie das begriffliche Ergebnis an weiteren Fällen in Anwendung bringe; er teilt also, abweichend von Ziller, der Logik eine wichtige Rolle im Unterrichtsgange zu (s. Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. 2. Aufl. 1884, S. 93). Außerdem schließt seine lediglich auf Erkenntnisbildung abzielende Lehrart die Gesinnungs- und Charakterbildung aus (ebendaselbst S. 92), womit auch Zillers Konzentration auf die kulturgeschichtlichen Gesinnungsstoffe wegfällt (vgl. d. Art. Dörpfeld).

Herbart ist in Italien durch Exner, in Frankreich durch E. Röhrich (Théorie de l'éducation d'après les principes de H. Paris 1884) bekannt geworden, ohne dort weitergreifenden Einfluß zu gewinnen. Heute kennt man ihn in allen Kulturstaaten; doch ist das Verständnis seines Systems erschwert durch seine Terminologie, die den Übersetzern erhebliche Schwierigkeiten bereitet. G. Compayré schreibt in der Vorrede seines ohne Jahresangabe (wohl 1904) erschienenen Buches über Herbart et l'éducation par l'instruction (Paris, Delaplane S. 7): „Gegenwärtig, wo die demokratischen Nationen die Grundlage ihrer Moral immer mehr in der Wissenschaft suchen, gewährt es in der Tat ein Inter-

esse, die Stimme eines Philosophen zu hören, der geglaubt und nachzuweisen versucht hat, daß die gesamte Erziehung vom Unterricht allein abhängt und daß Vorstellungen und Kenntnisse die Quelle der guten Gesinnung und des sittlichen Charakters sind." Herbart würde diese Empfehlung abgelehnt haben.

Karlsruhe. *E. v. Sallwürk sen.*

Herbarts „praktische Ideen": die Elemente der Herbartschen Ethik.

In jeder sittlichen Handlung zeigt sich ein Wille, der sich demütigt, und ein Urteil, dem jener sich unterwirft, und zwar geschieht diese Unterwerfung mit innerer Notwendigkeit. Welcher Art ist nun der Zwang, dem der handelnde Mensch sich fügt? Kein physischer — denn gegen natürliche Kräfte muß der sittlich Handelnde im Gegenteil selbst ankämpfen; auch kein logischer — ihm könnte der Mensch sein eigenes logisches Urteil entgegenstellen: es kann also nur ein Zwang ästhetischer Art sein, der mit ursprünglicher Gewalt den Geschmack des Menschen bestimmt (vgl. Herbart, Über die ästhetische Darstellung der Welt u. s. w. § 12 bis 19). Die Zuordnung des Ethischen zur Ästhetik stammt aus der englischen Philosophie des 18. Jahrhunderts, von der auch Schiller beeinflußt worden ist. Die Urteile, denen der sittlich Handelnde sich unterwirft, werden also wie alle ästhetischen zweigliederig sein; die Glieder des ethischen Urteils sind zwei zueinander in Beziehung tretende Willen. Die für solche Fälle geltenden allgemeinen Urteile hat die Ethik aufzusuchen. Sie werden allerdings „nicht in dem Sinne auf Allgemeinheit Anspruch machen können, als ob sie für alle Fälle, die sich im Leben ereignen mögen, eine vollständige Auskunft auszusprechen im stande" wären (Herbart, Allg. prakt. Philos. Einleit. I); denn hier spielen die Verhältnisse des wirklichen Lebens mit. Aber Musterbegriffe, „praktische Ideen" kann die Ethik aufstellen, in denen der sittlich Gesinnte seine jeweilige Lage wiedererkennen wird. Damit aber diese Musterurteile im Gemüte eine bedeutende und jeden einzelnen Fall entscheidende Wirkung ausüben, müssen sie durch die Erziehung dem jungen Menschen in vollendeter Darstellung nahe gebracht werden. Darum ist die ästhetische Darstellung der Welt ein „Hauptgeschäft der Erziehung".

Herbart entwirft fünf „ursprüngliche" und fünf „abgeleitete Ideen". Die ersten betreffen das Handeln des einzelnen, die letzteren das Handeln in der Gemeinschaft. Die Reihe der letzteren ist abweichend angeordnet, wie aus dem folgenden Schema hervorgeht.

I. Ursprüngliche Ideen: 1. Innere Freiheit, 2. Vollkommenheit, 3. Wohlwollen, 4. Recht, 5. Billigkeit.

II. Abgeleitete Ideen: (Die ursprünglichen Ideen, denen sie entsprechen, sind in Klammer beigesetzt). 1. Rechtsgesellschaft (Recht), 2. Lohnsystem (Billigkeit), 3. Verwaltungssystem (Wohlwollen), 4. Kultursystem (Vollkommenheit), 5. beseelte Gesellschaft (innere Freiheit).

I. 1. Die erste Idee bezieht sich wie die zweite auf den einzelnen Menschen allein; sie ist formaler Art. Einstimmung des Willens mit der Einsicht ist innere Freiheit. 2. Das Größere gefällt neben dem Kleineren und dem Menschen ist gesagt: Perfice te, komme zum Vollen! Diese Art der Vollkommenheit befriedigt den sittlichen Geschmack. 3. Nunmehr treten zwei verschiedene Willen gegeneinander. Die Vergegenwärtigung des fremden Willens im eigenen mit dem Vorsatz, jenen zu befriedigen, ist das Wohlwollen. 4. Den mißfallenden Streit beseitigt die Idee des Rechts. 5. Endlich ist es eine Forderung des Geschmacks, daß jedem das Seinige gewährt werde, dem Übeltuenden auch das Üble. Das ist ausgesprochen durch die Idee der Vergeltung oder der Billigkeit. Hier haben die Begriffe von Lohn und Strafe ihre Stelle.

II. 1. Treten mehrere oder viele Wollende zusammen, so ist Verhütung des Streites die erste Notwendigkeit; dem entspricht die gesellschaftliche Idee des Rechtssystems. 2. Dieses kann aber nur bestehen, wenn jeder nur das beanspruchen kann, was sein Recht ist, und auch die Übertretung geahndet wird, so daß ein Lohnsystem (Vergeltungssystem) entsteht. 3. Positiv fördert dann jeder ein auf das Ganze gerichtetes Wohlwollen: das muß der Sinn eines Verwaltungssystems sein. 4. Innerhalb dieses soll aber jede Kraft möglichst für die Interessen der Gesamtheit ausgebildet werden. Daraus

entsteht das Kultursystem. 5. „Die Sphäre, durch welche sich die Aufforderung verbreitet, zum Kultursystem zusammenzutreten, ist so weit, wie irgend eine schon geschlossene, beharrliche Gemeinschaft reichen mag, und die Aufforderung ist desto stärker, je dichter die Glieder dieser Gemeinschaft stehen, je gewisser sie dem Zuschauer in einen Anblick zusammenfallen, je weniger die quantitativen Vergleichungen ausbleiben können.... Tritt nun diese geistige Durchdringung wirklich ein, so veredeln sich die sämtlichen, bisher beschriebenen Gesellungen zu einer vergrößerten Darstellung derjenigen Idee, welche in ihrer einfachen Gestalt die Würde des einzelnen Vernunftwesens vorbildet, indem sie alles, was an ihm mit Beifall zu betrachten ist, in sich einschließt“ (a. ang. O. I, 11). So entsteht die beseelte Gesellschaft, die nur „von einem Geiste bewegt wird“ und in der die einzelnen sich mit der Gesamtheit als „eine Seele ansehen, die in ihnen allen, in ihrer Gesamtheit lebe“ (a. ang. O. I, 12).

In der Allgemeinen Pädagogik hat Herbart die Reihe der fünf Ideen auf Rechtlichkeit, Güte, innere Freiheit zusammengezogen (vgl. Art. „Interesse“). Die Gründe dafür liegen nicht nur in der Konzinnität des Systems, sondern in dem natürlichen Hervortreten der sittlichen Verhältnisse im Leben des Kindes, worüber zu vergleichen Allg. Päd. III, 6, 17 f.

Obwohl Herbart die Ethik scharf sondert von den übrigen Gebieten der Philosophie, befolgt er in ihr doch die nämliche Methode wie dort, indem er die Erscheinungen untersucht und über sie zu den nächsten Punkten fortschreitet, in denen die Kausalitäten für die untersuchten Erscheinungen sich wirksam zeigen. So gelangt er, wie seine Metaphysik eine Vielheit von Realen aufstellt, zu einer Mehrheit von wirkenden ethischen Ideen, die logisch in einen gewissen Zusammenhang gebracht, aber nicht aus einem höheren Begriff abgeleitet werden. Diese Ideen sind überdies Werturteile; sie wirken also durch Lust oder Unlust. So liegt in Herbarts Ethik doch ein eudämonistischer Gedanke, obwohl Herbart derartige Auffassungen scharf ablehnt. Der Wert derselben liegt mehr in der Analyse der sittlichen Erscheinungen als im System.

Literatur: Herbart, Allg. prakt. Philosophie. 1808. — Ziller T., Allgemeine philosophische Ethik. 2. Aufl. (Herausgegeben von Otto Ziller). Langensalza 1887. — Flügel O., Die Sittenlehre Jesu. 4. Aufl. Langensalza 1897 (mit einer Erörterung der Herbartschen praktischen Ideen). — Rein W., Grundriß der Ethik. Osterwiek 1902 (bemerkenswert durch die maßgebende Berücksichtigung des Sozialen). — Nahlowsky Jos. W., Die ethischen Ideen als die waltenden Mächte im Einzel- wie im Staatsleben. 2. Aufl. Langensalza 1904.

Karlsruhe. *E. v. Sallwürk sen.*

Herder

Herder Johann Gottfried, Denker und Forscher, Theolog und Philosoph zugleich, hat sich durch seine Schriften auch um



Johann Gottfried Herder.

die Pädagogik große Verdienste erworben. Den 25. August 1744 zu Mohrungen in Ostpreußen als Sohn eines armen Schullehrers geboren, genoß er den ersten Unterricht in der Stadtschule seiner Vaterstadt und lernte daselbst die mechanische Lehrmethode kennen, die er später so siegreich bekämpfte. Später ging er nach Königsberg, um daselbst Chirurgie zu studieren, vertauschte dieses Studium aber bald mit dem der Theologie und betrieb mit Eifer auch philosophische Studien. Immanuel Kant hatte ihn mächtig angezogen; von ihm wurde er zu Bacon, Locke, Hume und Rousseau geführt.

Hier in Königsberg fristete der junge Herder sein Leben als Inspizient der mit dem Kollegium Fridericianum verbundenen Pensionsanstalt, in welcher er auf allen Stufen und in allen Gegenständen, mit Ausnahme der Religion, unterrichten mußte. Sein bescheidenes Benehmen, seine öffentlichen Reden und seine in der Kirche gehaltenen Katechisationen verschafften ihm bald viele Freunde und Bewunderer. Im Jahre 1764 erhielt er in Riga die Stelle als Lehrer an der Domschule und als Prediger. Wegen seiner vortrefflichen Methode und der humanen Behandlung seiner Schüler erwarb er sich bald deren Liebe und auch die der Vorgesetzten. Sein Amt legte er jedoch im Jahre 1769 nieder, um die bedeutendsten Erziehungsanstalten in Frankreich, England u. Deutschland kennen zu lernen und auf Grund der hiebei gemachten Erfahrungen nach seiner Rückkehr in Riga ein Erziehungsinstitut zu errichten. Zur See reiste er von Riga nach Nantes, verweilte hier einige Zeit bei einer befreundeten Familie und besuchte dann Paris. Hier nahm er eine Hofmeisterstelle beim Prinzen von Holstein-Eutin an, gab deshalb den Plan, ein Institut in Riga zu gründen, auf und reiste mit dem Prinzen über Hamburg, Hannover, Göttingen nach Darmstadt und von da nach Straßburg, wo er Goethe kennen lernte. Fünf Jahre (1771—1776) war Herder Hofprediger in Bückeburg und wurde im Jahre 1776 durch Goethes Vermittlung als Generalsuperintendent und Ephorus der Schulen nach Weimar berufen, wo er auf die Entwicklung und Gestaltung der Schulen bedeutenden Einfluß nahm. Auf Veranlassung des Herzogs entwarf er einen Plan zur Schulreform und gab dem weimarischen Gymnasium einen verbesserten Lektionsplan, indem er dieses aus dem tiefen Verfalle erhob und zur allgemeinen Menschenbildungsanstalt zurückführte (seit 1773 wurden an diesem Gymnasium militärische und ökonomische Disziplinen, Exerzitien im Reiten, Fechten und Tanzen, Mechanik, Militär- und Zivilbaukunst und alle Arten von Instrumentalmusik gepflegt). Auch gründete er daselbst 1786 ein Schullehrerseminar, erwirkte den Lehrern größere Gehalte und reformierte alle Stadt-, Garnisons- und Armenschulen. In die niederen Schulen suchte er das Beste und Anwendbare von der Pestalozzischen Lehrmethode einzuführen, verfaßte sogar ein „Buchstaben- und Lesebuch“ für die niederen Schulen, dem er eine „Anweisung für verständige Schullehrer“ vorausschickte. In Weimar wirkte Herder bis zu seinem Tode (18. Dezember 1803), wurde Präsident des Konsistoriums daselbst, machte eine Reise nach Italien und wurde vom Kurfürsten von Bayern in den Adelstand erhoben. Herder hat in die gewaltige Umbildung der Weltanschauung, die sich seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts



Johann Gottfried Herders Geburtshaus in Mohrungen.

vollzogen hat, nachhaltiger eingegriffen als die Mehrzahl seiner Mitstreiter und die Spuren seiner Tätigkeit lassen sich weit über das Gebiet der Literatur hinaus nahezu in allen Geisteswissenschaften, ja auf dem Gebiete der gesamten Geistesbewegung nachweisen.

Seine literarische Tätigkeit war eine umfassende und erstreckte sich auf die Gebiete der Religion und Theologie, der Philologie, Philosophie, Geschichte, Ästhetik und Poesie; auf allen diesen Gebieten wirkte er anregend und belebend. In nachstehendem werden wir nur seine auf Erziehung und Unterricht Bezug habende Wirksamkeit betrachten. Seine „Schulreden", seine „Regeln für den Schulunterricht", sein Grundriß des Unterrichts für einen jungen Adeligen, sein „Ideal einer Schule" geben Zeugnis davon, wie er für die Schule wirkte, welchen Geist er in sie hineinpflanzen wollte, und beweisen auch die Wahrheit seines Ausspruches: „Ich sollte vom geistlichen Stande sehr viel halten, da ich selbst ein Geistlicher bin; und doch muß ich's bekennen, daß ich einen guten Schullehrer an unentbehrlicher Nutzbarkeit für den Staat einer Reihe mittelmäßiger Geistlicher vorziehe, die auf die gewöhnliche Weise ihr Gesetz und Evangelium predigen." Für Herder, den begeisterten Propheten der Humanität, ist auch Humanität das Prinzip der Erziehung. „Die Schule ist eine Pflanzstätte für junge Leute, nicht nur als künftige Bürger des Staates, sondern auch und vorzüglich als Menschen. Menschen sind wir eher, als wir Professionisten werden, und wehe uns, wenn wir nicht auch in unserem künftigen Leben Menschen bleiben!" Zur Humanität kann aber nur erziehen, wer selbst Humanität hat und in sich darstellt. Der Lehrer muß vor allem die Größe seiner Verantwortlichkeit bedenken: Die Form und Bildung der Nachkommenschaft ist ihm übergeben; die teuersten Schätze der Eltern, ja der Menschheit sind in seinen Händen. In seiner Schule muß er Lykurgos und Solon zugleich werden und an ihr auch in bezug auf Gesinnungen und Sitten eine kleine tüchtige Republik bilden. Dabei soll er verständig mit den kleinen Leuten umgehen, zutraulich mit ihnen sprechen und ihnen ein väterliches, freundliches, wohlmeinendes, gutes Herz zeigen. Feuer wird nicht durch Eis, sondern durch Feuer entzündet; du wirst Klötze finden, wenn du Klötze zu finden glaubst. Er habe einen munteren Vortrag, eine Gegenwart seines Geistes gleichsam in die Mitte seiner Klasse auf alle und über alle. Denn Flamme steckt Flamme an, Gegenwart des Geistes erweckt Gegenwart des Geistes. Darum lasse er neben dem Monolog den Dialog hergehen; er frage hier und da natürlich am meisten, wo am meisten zu fragen not ist; unvermutet, wo eine unvermutete Frage und Antwort für die Antwortenden und für die ganze Klasse gut ist; auch dem Gedankenlosesten veranlaßt man auf solche Weise



Herders Denkmal in Weimar.

Gedanken. — Der Lehrer muß aber nicht bloß Lehrer, er muß auch Erzieher sein. Er hat demnach zunächst für die Erziehung zum Leben, zum wahrhaften Leben neben und bei der Geistesbildung zu sorgen. Der schönste und lobenswürdigste Fortschritt der Schulen ist die Zunahme an Sittlichkeit, Zucht und Ordnung. Dazu hat der Erzieher jene edle Nacheiferung, jenen edlen Wettkampf, den der alte Hesiod die gute Eris nennt, den Antagonismus dieser lebenden Kräfte zu wecken, aufzufordern und in Tätigkeit zu setzen, hingegen den Ehrgeiz, der inhuman macht, zu unterdrücken: darum Versetzungen in der Klasse und in jeder Lektion aus einer Klasse in die andere. Auch Examina empfiehlt Herder, weil dabei die Schüler Gelegenheit bekommen, sich öffentlich zu zeigen, von ihrem Wissen Rede und Antwort zu geben und sich durch die Art ihrer Antworten, durch das Lob, das ihnen zu teil wird, öffentlich zu empfehlen. Dabei soll aber die Jugend stets zur Bescheidenheit angehalten werden und Wahrhaftigkeit soll stets die Rede durchdringen. Auch Schönheitssinn muß die jugendliche Seele beleben: dazu dienen die schönen Wissenschaften, die am besten „bildende Wissenschaften“ genannt werden. Ein religiöser Geist muß der jugendliche Geist sein: der Geist, in dem der Geist Gottes wohnt, das Bewußtsein, daß er ein Tempel des heiligen Geistes ist, der Schutz und Schirm, Ratgeber und Wächter, warnender Freund und gebietender Dämon ist, welcher statt der breiten Heerstraße üppiger Phantasie und Lüsternheiten den schmalen Weg, die enge Pforte des Ruhmes und Wohlgefallens bei Gott und den Menschen zeigt. Endlich aber soll sich der Mensch dem Menschen gegenüber nicht als Einzelwesen auffassen noch in abstrakten Träumereien in der Menschheit verlieren, sondern er soll sich durch Eingliederung in die nächsten Kreise, dem fernen, dem Organismus der Menschheit, lebendig einreihen, er soll sich besonders als Glied seines Volkes begreifen lernen. — In den auf die Schulreform bezug habenden, in Weimar verfaßten Schriften und daselbst gehaltenen Reden spricht Herder auch über den Unterricht in den einzelnen Unterrichtsgegenständen. „Das beste Mittel zur Erleuchtung und zur Besserung der Menschen sind“, sagt er, „Schulen“. „Aber keine Schule soll ein Platz zum untätigen Vernehmen und Lernen, sondern jede ein Übungsplatz sein. Beim Religionsunterricht soll der Katechismus Luthers auswendig gelernt werden. Dabei muß man aber richtig, d. i. in eigenen Worten katechisieren; eigene Worte muß man dem Katechisierten herauslocken; diese allein bezeichnen seine eigenen Gedanken. Ihnen muß man folgen, an sie seine eigenen Gedanken knüpfen; so lernt man lehrend, so lehrt man lernend. Das ewige Wenden und Drehen vom Subjekt aufs Prädikat, vom Prädikat aufs Subjekt: „Wer hat dich erschaffen? wen hat er erschaffen?“ ist noch kein Katechisieren. — Das erste und hauptsächlichste Mittel, die Sprache zu bilden, ist das Vorbild der Eltern und Lehrer. Der Schüler muß dahin gebracht werden, daß er nicht bloß in der Schule, sondern auch im Umgang schön, vernünftig, wahr, charakteristisch spreche. Es werde deshalb auch Grammatik getrieben: eine Grammatik muß der Mensch lernen; denn Grammatik ist Philosophie der Sprache und die Sprache ist ja der Umfang aller menschlichen Begriffe. Mittel, die Sprache zu bilden, sind: 1. Lesen — von der Fabel, vom Märchen an durch alle Gattungen des Vortrages das Beste, das wir in unserer Sprache sowohl an eigenen Produkten als auch an Übersetzungen haben; 2. Memorieren; in der Schule soll das Schönste laut gelesen, auswendig gelernt und unverlierbar angeeignet werden; 3. Selbstschreiben; 4. Nachschreiben, wobei man einen fließenden Vortrag auf seine Hauptsätze zurückführen lernt; 5. Disputieren — zum Wetteifer, sich einander in Schnelligkeit der Gedanken und Scharfsinn des Ausdruckes zu übertreffen.“ — Die lateinische Grammatik bleibt im Gymnasium die vornehmste und gleichsam stehende Arbeit. Einmal ruft er sogar aus: „Ein Gymnasium ist eine lateinische Schule und die lateinische Sprache ist das Werkzeug der Wissenschaften und Künste!“ Und dabei legt er eben das größte Gewicht auf den Betrieb der lateinischen Grammatik und da wieder auf das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, denn das sei „ein Probierstein, der das falsche Gold unbestimmter Gedanken, ausschweifender Bilder, ungefüger Perioden, leerer Wiederholungen in seinem ganzen

Betruge zeige“. Und bei all dem zeigt Herder eine tiefgehende Abneigung gegen einseitige Lateinschulen: In den Fragmenten III, 1, 3 sagt er: „Wenn die lat. Sprache Hauptzweck wird, so wird der Blick des Jünglings ... mit dem grammatischen Szepter wie mit einem glühenden Eisen auf einmal geblendet. Die erste junge Lust ermüdet, das Talent wird in Staub vergraben, das Genie verliert seine Kraft, wie eine gar zu lange zurückgehaltene Feder. Unterdrückte Genies! Märtyrer einer bloß lateinischen Erziehung! O könntet ihr alle laut klagen!“ Dieser Weheruf Herders ist im Zusammenhalt mit seiner Hervorhebung des Wertes und Nutzens der klassischen Sprachen nur zu verstehen, wenn man an die alte Lateinschule denkt, die eine auf die Realwissenschaften gerichtete Erziehung perhorreszierte. Nach ihm soll das Latein nicht gelehrt werden, um Lateinschreiben als Zweck zu erlernen, sondern um daran zu lernen, wie man nach den Mustern der Alten überhaupt denken und schreiben soll. Aus den Klassikern soll die Lektüre die großen Grundsätze der Humanität, den Ernst der Gedanken und Gesinnungen der Alten zu Tage fördern. Darum muß vor allem auch die griechische Sprache an Gymnasien berücksichtigt werden; denn Griechenland war die wahre Heimat der Humanität, Homer die lauterste Quelle der Geschmacksbildung. Es ist gerade in unseren Tagen interessant zu hören, mit welcher Wärme Herder in seinen Schulreden die Notwendigkeit und Wirksamkeit des griechischen Unterrichts besprach. Herder läßt ihn sogleich mit Herodot, Homer oder Xenophon beginnen, damit man sofort auf den Kern der Sache komme und nicht die schönsten Jugendjahre mit abgerissenen Sätzen und trockenen Sprachformen vergeude. Bekannt ist ja ferner, wie Herder auch sonst für die Griechen als die Vorbilder hoher Einfalt, gründlicher Würde und tiefen Geschmacks eingetreten ist. Nicht in gleichem Maße würdigte er die Bedeutung des Lateinunterrichts. Schon in dem im Jahre 1767 erschienenen Werke „Fragmente zur deutschen Literatur“ findet man unter anderem auch die tiefsinnigsten und wahrsten Gedanken über Hintansetzung der Muttersprache und Überschätzung des Lateins, welches den Schulen Ton und Farbe gebe. — Die französische Sprache forderte Herder anfangs als unmittelbare Nachfolgerin der deutschen, später verwirft er aber das Studium derselben. In den Instruktionen für das Weimarer Gymnasium findet sich, wie Baumgarten in Reins Encykl. III., S. 634, hervorgehoben hat, keine Silbe vom französischen — allerdings auch vom englischen Unterricht. — Im Geschichtsunterricht werden zuerst nur menschliche Geschichten erzählt — von Cyrus, Alexander, Rom, Muhamed, Luther u. s. w.; hernach wird über die Geschichte ein kleiner und chronologischer Abriß des Ganzen nach den Hauptreichen und Völkern gegeben; statt der Liste von Königen und Kriegen sollen die Kinder einen Begriff von den vornehmsten Künsten und Wissenschaften erhalten, wenn solche in der Geschichte des menschlichen Geistes vorkommen. Zuletzt muß ein anschaulicher Begriff vom Ganzen der Geschichte in ihren verschiedenen Perioden folgen. Die Geographie muß erscheinen als „die Grundfläche und Hilfswissenschaft aller der Studien, die gerade in unserem Jahrhundert am meisten geliebt und geschätzt werden“; sie ist von der Naturgeschichte und Historie der Völker unzertrennlich und gewährt zu beiden die wahren Grundlinien, denn die Geschichte ist nichts als eine in Bewegung gesetzte Geographie der Zeiten und Völker. Sie darf aber kein trockenes Namensverzeichnis sein, so wenig wie eine elende Nomenklatur eine Sprache ist. Die Formen und Bildungen der Erde müssen in ihrer kausalen Beziehung zu der Bildung und Gesittung der Völker erkannt werden. Länder, Flüsse, Städte etc. sind notwendige Materialien; aber das Gebäude muß davon erbaut werden, sonst sind sie Steine und Kalk, d. i. Schutt, an dem sich kein Mensch freut. — Die wahrste, angenehmste, nützlichste Kindergeographie ist die Naturgeschichte; der Elefant und Tiger, das Krokodil und der Walfisch interessieren einen Knaben weit mehr als die Kurfürsten des heiligen römischen Reiches in ihren Hermelinmänteln und Pelzen; die großen Revolutionen der Erde und des Meeres, die Vulkane, die Ebbe und die Flut, die periodischen Winde u. s. f. sind seinen Jahren und Kräften mehr angemessen als die Pedanterie zu Regensburg oder Wetzlar.“ „Durch die Geographie wird die Ge-

schichte gleichsam zu einer illuminierten Karte für die Einbildungskraft, ja für die Beurteilungskraft selbst." Auch die Naturlehre ist ein wichtiges Unterrichtsmittel. „Sie ist der Katechismus einer großen Gotteserkenntnis für Kinder; auch kann und muß sie fassen, wer fast nichts fassen kann." In Arithmetik und Geometrie ist die sokratische Lehrart nötig, um durch Fragen und Winke den Knaben die Geometrie erfinden zu lassen. „In der Arithmetik muß ein Knabe viel rechnen, so lernt er rechnen; in der Geometrie viel zeichnen, so bekommt er Verhältnisse ins Auge, Festigkeit in die Hand, Proportion in die Seele." Als Pestalozzis „Lienhard und Gertrud" erschien (1781—1785), war Herder unter den ersten, die auf das Buch aufmerksam machten und es als eines der besten deutschen Volksbücher bezeichneten. Wenig Gefallen fand er hingegen an Basedow; ihm und seinem Philanthropin möchte er keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen.

In dem Entwurfe zu dem Schulmeisterseminar, das auf seinen Betrieb im Jahre 1787 in Weimar gestiftet wurde, sagt er: „Es ist der einzige Zweck desselben, fern von allen Ostentationen und pädagogischen Spielwerken unserer Zeit jungen Leuten, die sich dem Schulstande widmen, eine bequeme Gelegenheit zu verschaffen, das Notwendige und wahrhaft Nützliche ihres künftigen Berufes durch Unterricht und eigene Übung zu lernen; denn die beste Geschicklichkeit eines Schullehrers wird nur durch Methode und Übung erlernt. Damit es aber ein solches Seminar zu etwas Rechtem bringe, sind zunächst tüchtige Subjekte, die sich dem Lehrerstande widmen wollen, nötig. Es ist eine scharfe Prüfung nötig, ehe jemand ins Seminarium tritt, und auch in der Folge müssen Unfähige und Ruchlose, falls sie sich eingeschlichen hätten, ohne Barmherzigkeit ausgeschlossen werden können. Die Geprüften und zur Aufnahme fähig Befundenen werden im Seminar in zwei Klassen geteilt: die eine lernt bloß und nimmt Unterricht; die zweite lernt und übt sich zugleich im Unterrichten. Unterricht müssen die Zöglinge des Seminarii erhalten: in der Methode eines richtigen Lesens und Vorlesens, — in richtiger Orthographie und Kalligraphie, sowie in Aufsätzen, Briefen, etc. — in gemeinnützigen Kenntnissen, — in der Religion und biblischen Geschichte, — in der Katechetik; daneben praktische Übungen." — Auf der eingangs erwähnten Seereise von Riga nach Nantes und in Frankreich schrieb Herder (im Jahre 1769) ein höchst merkwürdiges Tagebuch, in dem er sein genial entworfenes „Ideal einer Schule" zeichnet. Das Grundprinzip dieser Realschule, die durch vorwiegenden Unterricht in den Realien „für die Menschheit und fürs ganze Leben" bilden sollte, war: „Sachen statt Worte" — „lebendige Anschauung statt toter Begriffe". An dieser Schule soll sich jeder Lehrer die Unterrichtsstunden wählen, die für ihn sind, und kein Unterschied von Klassen und Ordnungen unter den Lehrern stattfinden, so daß jeder seine Lieblingsstunden und Arbeiten hat, auch aller Rangstreit wegfällt und der Einförmigkeit und dem verdrießlichen Einerlei, immer nur einen Lehrer und eine Methode zu haben, abgeholfen wird. „Meine Methode," sagt er, „bildet sachenreiche Köpfe, indem sie Worte lehrt, oder vielmehr umgekehrt, lehrt Worte, indem sie Sachen lehrt. Es wird immer einen ewigen Streit geben zwischen lateinischen und Realschulen: diese werden für einen Ernesti zu wenig Latein, jene für die ganze Welt zu wenig Sachen lernen. In die erste Realklasse gehören die ersten Kenntnisse mehr aus der Naturgeschichte als der Naturlehre, mehr von sich als vom Entfernten, Fremden, von Körper, Seele, merkwürdigen Sachen, die man täglich braucht und sieht und nicht kennt, Kaffee und Tee, Zucker und Gewürz, Brot und Bier etc. Die ganze äußere Gestalt der Welt, in deren Mitte der lernende Knabe steht, wird erklärt. Lebendige Kenntnisse erhält das Kind. Aus der Geschichte der Künste, der Handwerke, der Erfindungen und vieles mit ein-, aber immer untergeordnet. Auch mathematische Begriffe gehören dazu, aber nicht, wie sie in unseren Büchern stehen, sondern wie sie der Hauptbegriff einer ganzen Wissenschaft sind; Töne, Farben, Wasser, Luft, Figuren, Erscheinungen, Maschinen etc. kommen als Spielwerke hieher und werden die Basis zu einem sehr großen Gebäude. Erklärungen über den Katechismus Luthers sind ein Schatz von Pflichten und Menschenkenntnissen; derselbe muß recht innig auswendig gelernt werden und ewig bleiben. Züge,

Porträts, Geschichte, Leben aus aller Historie kommt dazu, um menschlich zu bilden. Die Geschichte anderer Völker und Zeiten, in großen Beispielen und Vorbildern, drängt sich haufenweise heran: lebendig werde sie erzählt, wieder erzählt, nie gelernt, nie pedantisch durchgefragt und durchgeknetet: so bildet sich Seele, Gedächtnis, Charakter, Zunge, Vortrag und nach dem wird sich in späterer Zeit auch Stil, auch Denkart bilden. Die zweite Realklasse ist schon ein kompletterer Kursus, der sich dem Wissenschaftlichen mehr nähert. Die Naturhistorie wird schon mehr Naturlehre, allgemeiner, zusammenhängender mit Instrumenten und Erfahrungen. Die Naturgeschichte wird in das Entferntere fortgesetzt. Die ganze Geographie wird eine Bildersammlung, wenig und keine erzwungene Reflexion, keine Charakteristik, noch keine einseitigen Ideen; aber Data, Erzählungen. Zur Geographie schließt sich Astronomie, Chronologie, Gnomonik: zur Kenntnis des Lichtes, der Luft, des Wassers, der Körper Optik, Aërometrie, Hydrostatik, Mechanik: zur Kenntnis der Karten Geometrie und Perspektive — von allem also lebendige, nette, vollständige Begriffe. Dazu kommt die Historie der Völker, nur die Hauptveränderungen und die Revolutionen jedes Volkes, um seinen jetzigen Zustand zu erklären, — wie der Geist der Kultur, die Bekanntheit der Religion, der Wissenschaften, der Sitten, der Künste, der Erfindungen. In diesem Zeitraum muß die Einbildungskraft leben, hier ist der erste Schritt von der Erfahrung zum Raisonnement, das jetzt folgt. In der dritten Klasse wird die Physik schon in ihren abstrahierten Grundsätzen, im Zusammenhang einer Wissenschaft gezeigt. So auch Mathematik. Ebenso nähert sich die Naturgeschichte einer Kette, bloß der Ordnung und des Übersehens halber. Die Geographie wird hier ebenso beendet: ein lebendiger Abriß der Statistik jedes Landes und des Zusammenhanges aller Länder durch Sprache, Kommerz, Politik u. s. w. Die Geschichte ist keine Geschichte der Könige, sondern des Reiches, des Landes und alles dessen, was zu dessen Glückseligkeit oder Abfall beigetragen hat oder nicht. Auch abstrakte Philosophie und Metaphysik, Theologie und Ethik soll da gelehrt werden. — Ich habe mich über Sprachen nicht ausgelassen, weil es drei Stufen in der Natur der Sache gibt: das Kind lernt nichts, als sich alles erklären, was um es ist, und legt durch Neugierde, Sinnlichkeit und Empfindung den Grund zu allem; der Knabe dehnt sich in Aussichten und Kenntnissen der Einbildungskraft so weit aus, als er kann, und überflügelt das Reich der Wissenschaften in hellen Bildern; der Jüngling steigt auf alles herunter und erforscht mit Verstand und Vernunft, was jener nur übersah. Sinn und Gefühl ist also das Instrument des ersten, Phantasie des anderen und gleichsam Gesicht der Seele, Vernunft des dritten und gleichsam Betastung des Geistes. In bezug auf die Sprachen muß man stückweise fragen: ist die lateinische Sprache Hauptwerk der Schule? — Nein, die wenigsten haben sie nötig; die meisten lernen sie, um sie zu vergessen; mit ihr gehen die besten Jahre hin, auf eine elende Weise verdorben; sie benimmt Mut, Genie und Aussicht auf alles. Die Grammatik soll nicht am Latein, sondern an der Muttersprache erlernt werden (man vergleiche damit, was oben über Herders spätere Ansichten betreffend den Wert lateinischer Übersetzungsübungen gesagt wurde). Grammatik lerne man aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik, Stil aus dem Sprechen, nicht Sprechen aus dem künstlichen Stil. Die erste Klasse der Sprache sei also Muttersprache: der Lehrer lehre denken, erzählen, bewegen; der Schüler lerne diese drei; so lernt er sprechen. Aus dieser ersten Ordnung des Sprechens folgt in der zweiten das Schreiben und also der Stil. Lasse den Schüler die Erfahrungen und Versuche, die er sieht, in aller Wahrheit niederschreiben, die Bilder der Historie und Geographie in allem ihrem Lichte aufschreiben. Die dritte Klasse wird eine philosophische Klasse des Stils; Beschreibungen von Künsten und Faktis, Beschreibungen von den Gründen einer Situation, d. i. Politik und dann Raisonnement bis zu allen Gattungen der Abstraktion, und wie viel Arten des Stils mehr, als unsere Redekünste geben! Nach der Muttersprache folgt die französische, denn sie ist die allgemeinste und unentbehrlichste in Europa; sie ist nach unserer Denkart die gebildetste; sie ist die leichteste und einförmigste, um an ihr einen praegustus der philosophischen Grammatik zu nehmen. Jetzt sollte die italienische Sprache folgen, das Mittel

zwischen der französischen und lateinischen. Zuletzt kommt die lateinische Sprache, welche nicht mit Sprechen, sondern mit lebendigem Lesen anfangen muß." In bezug auf die Sprachen hat sich bei Herder, wie früher gezeigt wurde, später manche Ansicht geändert, das Französische verwarf er und berücksichtigte mehr die klassischen Sprachen. — Wir sehen, wie dieser tiefsinnige philosophische Forscher, der sich um die deutsche Literatur so große Verdienste erworben hat, auch auf dem Gebiete der Erziehung Großes geleistet hat und wie ihm als letztes Ziel aller Arbeit die Bildung der Menschheit vorschwebte. Wie Winckelmann und Goethe hat Herder nicht nur in weitem Umfange die antiken Motive ergriffen, über die Römer hinaus zu den Griechen vordringend, sondern er hat auch „den weltbürgerlichen Gehalt der Alten, das eigentlich Humane des Humanismus besser gewürdigt", als wir es bei den anderen Nationen finden, die mit der Renaissance früher abschlossen. Mit Recht faßt seine Grabschrift das Ziel seines Lebens in die Worte zusammen: „Licht, Liebe, Leben."

Literatur: Haym R., Herder nach seinem Leben und seinen Werken. Berlin 1880—1885. 2 Bde. — Herders Sämtl. Werke, herausgegeben von Bernhard Suphan, besonders Bd. 30 mit neuem Vorwort über Herders schulamtliche Tätigkeit von R. Dahms. — Kittel E., Herder als Pädagog, für Lehrer und Schulfreunde. Wien 1878. — Morres Dr. E., Herder als Pädagog. Wien 1882. — Raumer, Geschichte der Pädagogik, II. Band, 5. Aufl. S. 267 ff. — Sauppe, Weimarsche Schulreden, 1856, S. 45 ff. — Renner Dr., Das Verhältnis Herders zur Schule, Göttinger Gymnasialprogramm 1871. — Heiland, Herder als Ephorus des Gymnasiums zu Weimar, in der Schrift: „Die Aufgabe des evangelischen Gymnasiums". 1860, S. 238 ff. — Derselbe in Schmids Enzyklopädie der ges. Erz. und Unterrichtswesens, Bd. 3, S. 440—450. — Morres Dr. E., Herder als Pädagog (Päd. Studien von Rein, 9. Heft 2). — Paulsen Fr., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1885, S. 513 ff. — Ziegler Th., Geschichte der Pädagogik. München 1895. — Baumeisters Handbuch der Erz. und Unterrichtslehre für höhere Schulen, 1. Bd. 1. Abt. S. 258 ff. — Baumgarten Otto in Reins enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik, Bd. 3, S. 601 ff, wo sich noch weitere Literaturangaben finden. — Keller Ludwig, J. G. Herder und seine Stellung in der Entwicklung der Geistesgeschichte. Berlin, Weidmann, 1903. — Derselbe, Herder, Comenius und die Erz. des Menschengeschlechtes. Ein Charakterbild. Aus Anlaß des Herder-Gedenktages am 18. Dez. 1903. 2. Aufl. Berlin, Weidmann 1903. — Herder J. G. und Val. Andreae. Monatshefte der Comen.-Gesellschaft, Bd. XII. (1903). Heft 5/7. — Herder über Prinzenerziehung. Von E. v. Bojanowski. Beilage zur Allgem. Zeitung vom 30. Nov., 1. und 2. Dez. 1903. — Willmann O., Herders Bedeutung für das deutsche Bildungswesen in der Monatschrift „Hochland" 1903, S. 316 ff. — Wotke K., Herder und Comenius in der Beilage zur Wiener Ztg. 1903, Nr. 143. — Pfleiderer O., Herder, Rede zur Gedenkfeier im Rathaus zu Berlin. Berlin, Reimer. 1904. — Kübler O., Herders Stellung zum lateinischen Unterricht, im Human. Gymnasium, 1904, S. 112 ff.

Lindner-Loos.

Hessen (Großherzogtum). Die Homberger Synodalbeschlüsse von 1526 bestimmen die Errichtung von Knabenschulen in allen Städten, Dörfern und Flecken. 1576—1596 stiftete der Landgraf Georg I. 13 neue Landschulen und ließ in den Stadtschulen zu Darmstadt die Kinder armer Eltern unentgeltlich unterrichten, kleiden und speisen. Georg II. publizierte 1634 die „Ordnung von fleißiger Übung des Katechismus", welche die Kinder reicher als auch armer Eltern zum Schulbesuch verpflichtete. 1653 wurde verfügt, daß jedes Dorf seine eigene Schule haben solle. 1733 erschien die Schulordnung des Landgrafen Ernst Ludwig, welche namentlich über den Religionsunterricht ganz vortreffliche Bestimmungen enthält, jedoch nicht zur vollen Ausführung kam, weil die in der Agende von 1724 publizierte Schulordnung bis zum Schuledikt vom 6. Juni 1832 in Geltung blieb. 1803 wurde eine Normalschule (1820 Seminar) in Bensheim und 1817 das Seminar in Friedberg eröffnet. 1827 erschien eine allgemeine Schulordnung, die aber 1832 durch ein Schuledikt ersetzt wurde. Dieses Schuledikt von 1832 ist für den Geist der damaligen Zeit sehr frei gehalten und diente vielen anderen Staaten als Muster. Es bestimmt die Schulpflichtigkeit vom 6. bis zum 14. Lebensjahre, enthält recht wohl gemeinte Bestimmungen über die Errichtung von Schulen und bewirkte die Trennung von Kirche und

Schule, indem es das ganze Volksschulwesen einer besonderen Behörde, dem Oberschulrate, und das höhere Schulwesen der Oberstudiendirektion unterstellte. Im Jahre 1848 wurde der Oberschulrat beseitigt und die Funktion dieser Behörde der Oberstudiendirektion zugeführt. An die Stelle dieser ist laut Verordnung vom 3. August 1874 die Ministerialabteilung für Schulangelegenheiten getreten.

Das Volksschulgesetz vom 16. Juni 1874 setzte die Schulpflicht vom 6. bis 14. Lebensjahre und für Knaben noch den dreijährigen Besuch einer Fortbildungsschule fest.

Schulbehörden sind das Ministerium des Innern, Abteilung für Schulangelegenheiten; die Kreisschulkommission, bestehend aus dem Kreisrat, drei vom Kreisausschuß gewählten Mitgliedern, den Bürgermeistern der zum Kreise gehörigen Städte mit 10.000 und mehr Seelen und dem Kreisschulinspektor; die Schulvorstände, denen der Bürgermeister oder Ortsvorstand, je ein Geistlicher der verschiedenen Konfessionen, der Ortsschulinspektor,die dienstältesten Lehrer, bezw. die Oberlehrer und 3—6 Gemeindemitglieder angehören.

Die höheren Unterrichtsanstalten und auch die Seminare sind unmittelbar der Ministerialabteilung für Schulangelegenheiten unterstellt. Die Unterhaltungskosten für die Volksschulen tragen die Gemeinden, doch leistet der Staat erhebliche Zuschüsse.

Die Schülerzahl in einer Klasse darf 80 nicht übersteigen. Zu Anfang des Schuljahres 1901/02 bestanden 983 einfache Volksschulen mit 82.322 Knaben, 83.487 Mädchen; 6 erweiterte Volksschulen mit 1688 Knaben, 1817 Mädchen.

An 900 Fortbildungsschulen sorgen für die Weiterbildung der aus der Schule entlassenen männlichen Jugend.

An den öffentlichen Volksschulen wirken etwa 2500 Lehrer und 250 Lehrerinnen.

Der Gesamtaufwand für das Volksschulwesen betrug im Rechnungsjahr 1901/02 (1. April 1901 bis 31. März 1902) an Staatszuschuß: 2,011.950 M. an Gemeindezuschuß 5,369.765 = 7,381.715 M.

Für Heranbildung der Lehrpersonen sorgen drei Schullehrerseminare (320 Schüler) mit drei Präparandenschulen (170 Schüler) und ein staatliches Lehrerinnenseminar, welches am 5. Juni 1902 mit 53 Schülerinnen eröffnet worden ist. Der Staatszuschuß für diese Anstalten betrug 1902/03 215.022 M. Zwei Lehrerinnenseminare (verbunden mit städtischen höheren Töchterschulen) befinden sich in Darmstadt und Mainz.

Der Anfangsgehalt der definitiv angestellten Volksschullehrer beträgt 1100 M., der Lehrerinnen 1000 M. und steigt bei Lehrern nach 30 Dienstjahren bis auf 2800 M., bei Lehrerinnen nach 21 Dienstjahren bis auf 2000 M. Außerdem hat jeder Lehrer und jede Lehrerin eine angemessene Wohnung, womöglich mit Garten, oder eine Mietentschädigung anzusprechen. Die Pension beträgt in den ersten 10 Jahren 40% des jeweiligen Gehalts zuzüglich eines Anschlages von 200 M. für die Dienstwohnung oder Mietentschädigung und steigt jährlich um 1½%.

Von höheren Schulen gab es im Schuljahr 1902/03 elf Gymnasien mit 2876 Schülern, 242 Lehrern; 2 Progymnasien mit 201 Schülern; 3 Realgymnasien mit 1142 Schülern, 115 Lehrern; 4 Oberrealschulen mit 2015 Schülern, 27 Lehrern; 12 Realschulen mit 2229 Schülern, 16 Vorschulen der Gymnasien, Realgymnasien, Oberreal- und Realschulen mit 1500 Schülern. Die Gesamtausgabe für diese Schulen betrug 1902/03 1,677.979 M.

Ferner sind vorhanden: 29 höhere Bürgerschulen mit 1571 (1038 Knaben, 533 Mädchen) Schülern, 12 Vorschulen an höheren Bürgerschulen mit 207 (89 Knaben 118 Mädchen) Schülern. Staatszuschuß 60.000 M.; 5 höhere Mädchenschulen mit 2316 Schülerinnen; 43 Privatlehranstalten mit 4107 (1026 Knaben, 3081 Mädchen) Kindern.

Für die praktische Vorbildung der Lehrer an den höheren Schulen bestehen, verbunden mit dem neuen Gymnasium in Darmstadt, dem Gymnasium in Gießen und dem Realgymnasium in Darmstadt, 3 pädagogische Seminare. Die Lehrpläne (der erste erschien 1877) und Prüfungsbestimmungen decken sich im wesentlichen mit den preußischen Verfügungen.

Die Besoldungsverhältnisse der Direktoren und Lehrer an den höheren

Lehranstalten sind durch das Gesetz vom 9. Juni 1898 geordnet. Es erhalten die Direktoren der Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealgymnasien (16) und Seminarien (4) 5800 bis 6600 M. nach zwölfjähriger Dienstzeit, Direktoren der Realschulen (10) 5200 bis 6200 M. nach 9 Dienstjahren, akademisch gebildete Lehrer an den Gymnasien, Realgymnasien, Oberreal- und Realschulen (313), Sem. (15) 2800 bis 6000 M. nach 21 Dienstjahren, Realschullehrer mit nicht voller akademischer Bildung (2) und Seminarlehrer mit seminarischer Bildung (9) 2800 bis 4600 M. nach 18jähriger Dienstzeit, technische Lehrer (6) 1850 bis 3600 M. nach 28jähriger Dienstzeit; Lehrer mit seminarischer Bildung an den Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen und Realschulen (66) 1750 bis 3500 M. nach 30 Dienstjahren.

Die Universität in Gießen (gegr. 1607) zählte im Wintersemester 1904/05 1078 Studierende. Der Staatszuschuß betrug 1904/05 850.700 M.

An der Technischen Hochschule in Darmstadt (gegr. 1868) gab es im Wintersemester 1904/05 1525 Studierende, 426 Hospitanten. Der Staatszuschuß betrug 1904/05 187.775 M.

An Sonderanstalten sind vorhanden: 2 Taubstummenanstalten mit 129 Zöglingen, 1 Blindenanstalt mit 40 Zöglingen, mehrere Rettungshäuser für Erziehung verwahrloster Kinder und mehrere Anstalten für schwachsinnige Kinder.

Literatur: Die Volksschule im Kampf um ihr Recht. Denkschrift des hessischen Volksschullehrervereines. Kassel 1871. — Lehrverfassung der höheren Mädchenschule in Darmstadt, 1877. — Nodnagel, Geschichte d. Realgymnasiums und der Realschulen in Gießen. Gießen 1887. — Müller P., Das Volksschulwesen im Großherzogtum Hessen. Gießen 1902. — Schulblätter, südwestdeutsche. Organ des Vereines akademisch gebildeter Lehrer in Baden und Hessen. Jährl. 12 Hefte, Karlsruhe. — Schulbote f. Hessen. Organ des hess. Landeslehrervereines. Jährl. 24 Nummern. Gießen. — Nodnagel, Das höhere Schulwesen im Großherzogtum Hessen. Gießen 1903. — Hessische Schulblätter. Organ des kathol. Lehrervereines.

Oskar Leuschner.

Heuristisches Verfahren s. d. Art. Methode.

Hilfskräfte in der Erziehung (Ammen, Bonnen, Gouvernanten, Hofmeister). Ammen. Physisches Unvermögen der Mütter, ihre Kinder selbst zu stillen, in günstigen sozialen Verhältnissen nicht selten egoistische Triebe führten zur Verwendung von Ammen, welche bei günstiger Wahl die naturgemäßeste Ernährung des Säuglings und dessen Lebenserhaltung verbürgt. Bei der Aufnahme einer Amme ist eine sorgfältige Prüfung der Bewerberinnen notwendig, welche nicht die Hebamme, sondern ein tüchtiger Arzt vornehmen muß. Das Alter (zwischen 22 bis höchstens 35 Jahren), dann die körperliche Beschaffenheit, welche von der der Mutter nicht allzu sehr abweichen soll, sind zu berücksichtigen. Der Unterschied bezüglich der Geburtszeit beider Kinder soll höchstens sechs bis acht Wochen betragen. Landammen mit gutmütigem Betragen und heiterem Temperament verdienen den Vorzug. Die Amme sei gesund, kräftig gebaut, habe gute Zähne, frische Gesichtsfarbe und Lippen. Jähzornige, rohe, mürrische und zänkische Frauenspersonen sind zu Ammen untauglich. In sittlicher Beziehung soll die Amme tadellos sein, daher erforsche man ihr Vorleben, schätze aber einen etwa begangenen Fehltritt nicht allzu streng ein. Man forsche auch nach ihrer Herkunft und überzeuge sich am besten selbst, ob sie von gesunden, anständigen Leuten abstammt, ob ihr Kind gesund ist und wie es gehalten wird. In den Vermittlungsanstalten kann man wohl gute Ammen erhalten, sichere Auskünfte über die psychische Beschaffenheit, insbesondere über die Gemütsart sind selten zu haben. Das Entgegenkommen bei der Aufnahme sei ohne Vorurteil und freundlich, damit der Amme der oft peinliche Übergang in die neue ungewohnte Stellung erleichtert werde, was gewiß dem Säugling zu gute kommt. Frauen als Ammen aufzunehmen, ist gewiß vorteilhaft, doch sind diese schwerer zu bekommen und weniger unabhängig (Sehnsucht nach der eigenen Familie). Daß eine Amme gut für ihren Dienst entlohnt werden muß, ist selbstverständlich, doch erstrecke sich die Sorge nicht nur auf diese selbst, sondern auch auf deren Kind, welches durch den Ammendienst seiner eigenen Mutter beraubt wird. Man überzeuge sich daher, ob das Kind der Amme sorgfältig

gepflegt wird und ob es in Krankheitsfällen gute ärztliche Behandlung genießt. Wenn das Kind der Amme gesund ist und diese reichlich Milch hat, ist sogar gegen eine Unternährung nichts einzuwenden.

Hat die Mutter ihre Pflichten gegen die Amme erfüllt, dann darf sie auch von dieser treue Pflichterfüllung fordern. Vor allem hüte man sich, Ammen durch allzu große Nachsicht zu verwöhnen; denn Anmaßung und Überhebung wären unangenehme Folgen, die Amme hält sich dann für unentbehrlich und wird nicht selten zum Quälgeiste für die ganze Familie. Ein Wechsel in der Amme ist tunlich zu vermeiden, stellt sich aber dann als notwendig heraus, wenn der Säugling nicht gedeiht. Beim Wechsel gehe man mit äußerster Behutsamkeit vor, denn der Zorn der Amme und die Vernachlässigung des Kindes üben auf dieses einen unheilvollen Einfluß aus. Bezüglich der Lebensweise wäre es gefehlt, die Ammen von der bisher gewohnten Arbeit zu völligem Müßiggang übergehen zu lassen, daher ziehe man sie fleißig zu Arbeiten im Hause und in der Küche heran und lasse sie, wenn die Witterung halbwegs günstig ist, fleißig im Freien mit dem Kinde Bewegung machen. Bezüglich der Kost ist ebenfalls eine auffällige Veränderung nicht notwendig, Ammen brauchen keine üppige Ernährung, doch setze man ihr keine Speisen vor, die sie nicht gerne ißt; nahrhafte Hausmannskost mit Berücksichtigung ihrer gewohnten Neigungen ist am besten. Geistige Getränke, Getränke überhaupt im Übermaße sind zu vermeiden, weil dadurch die Milch verdünnt wird. Man sehe streng darauf, daß für das Stillen des Kindes genau die festgesetzte Zeit eingehalten wird, um dieses an Ordnung in der Nahrungsaufnahme zu gewöhnen. Gewisse auf dem Lande eingewurzelte üble Gewohnheiten in der Kinderwartung sind ganz abzustellen, wie das beliebte Schlafen der Amme bei dem Kinde oder wenigstens das Einschläfern auf diese Weise, das Klopfen des Kindes während des Einschlafens, das Baden der Kinder in Wasser mit ungehöriger Temperatur, das Trocknen der Windeln im Schlafzimmer, der Gebrauch von Beruhigungsmitteln und des Zulpes u. s. w. Die Amme muß eben unauffällig, aber genau bei allem beobachtet werden, was sie tut, man wache auch darüber, daß sie dem Kinde nicht künstliche Nahrungsmittel, Leckerbissen u. s. w. zusteckt. Das Absetzen darf nicht unvermittelt geschehen, sondern soll nach erprobten Regeln erfolgen, wie sie beim Stillen durch die Mutter zur Anwendung kommen. Wenn verläßliche Ammen auch nach dem Absetzen als Kinderwärterinnen längere oder kürzere Zeit gehalten werden, so ist das in vielen Fällen für das Kind zweckmäßig, da es sich meist sehr an die Amme gewöhnt hat.

Kinderwärterinnen. Bei der Aufnahme einer Kinderwärterin gehe man nicht von dem Standpunkte der eigenen Bequemlichkeit aus, denn ihr wird kein totes Objekt zur Wartung anvertraut, sondern das Leben, das Gedeihen, die körperliche und erste geistige Entwicklung des Kindes sind in ihre Hand gelegt. Daher geschehe auch die Auswahl mit besonderer Sorgfalt. Es ist ein schwerwiegender Übelstand, daß man meist unerfahrene, körperlich schwache und geistig zurückgebliebene, selbst oft noch der Erziehung bedürftige Mädchen als Kinderwärterinnen aufnimmt; die Ursachen liegen in der oft ganz unzureichenden Entlohnung und in der drückenden Stellung derselben. Das Alter zwischen 20 bis 40 Jahren dürfte entsprechend sein; zu alte Wärterinnen sind oft bequem und brummig, erziehen demnach auch faule, geistig wenig regsame Kinder, denn sie fühlen sich durch die Unruhe und Lebhaftigkeit des Pfleglings belästigt. Sie sind auch meist eigensinnig und einer Abrichtung und Belehrung kaum mehr zugänglich. Die Wärterin soll ferner gesund und genügend kräftig sein, denn ihr Beruf erfordert ein gewisses Maß physischer Anstrengung. Eine Hebung dieses Berufszweiges durch tüchtige Vorbildung (Kurse für Kinderpflege) wäre sehr zeitgemäß. Für ein gemütvolles, echt weibliches Wesen kann es kein schöneres, dankbareres Amt geben und eine Wärterin sollte nicht in die Lage kommen, über ein verfehltes Leben zu klagen. Als Ersatz für eitle leere Unterhaltungen und Vergnügungen müßte sie vor allem den Segen und das Förderliche eines schönen Familienlebens, dem sie als wichtiges Mitglied angehört, schätzen lernen. Daher sei auch die Behandlung der Wärterin durchaus freundlich und anständig. Man unterlasse im Verkehr mit ihr protzige Überhebung und absichtliche Kränkung, man

lasse sie den Druck, den jede dienende Stellung ohnehin ausübt, nicht doppelt fühlen, man gestehe ihr in bezug auf den Zögling einen Teil der mütterlichen Rechte zu und zeige keine lächerliche Eifersucht, wenn man beobachtet, daß das Kind an der Wärterin in Liebe hängt. Man bedenke, daß die Wärterin Anspruch erheben kann auf teilnehmende, wohlwollende Behandlung, daß sie nicht ein bezahlter Mietling sein darf, sondern an den Leiden und Freuden der Familie Anteil haben und nehmen muß, denn erst dann wird sich das Kind in Gehorsam und Anhänglichkeit an sie anschließen, dann erst kann sie wirksam eine Erzieherin sein. Junge Kindermädchen sind wohl fügsam, bedürfen aber unausgesetzter Überwachung und Anleitung, wiederholter Erinnerung und brauchen oft selbst noch eine Stütze, statt eine „Stütze der Hausfrau“ zu sein.

In der körperlichen Erziehung muß die Wärterin alle Vorschriften des Hauses genau befolgen. Sie darf dem Kinde nur das zu essen geben, was von der Mutter erlaubt und bestimmt ist. Übertretungen, wie das beliebte Eintunken der Semmel in Kaffee, das Zustecken von Brot und Obst sind sofort abzustellen. Man überwache auch genau die regelmäßige Reinigung der Saugflasche, das Messen des Badewassers, den Wechsel der Wäsche und dulde nicht die üble Gewohnheit, jede Speise, welche das Kind nehmen soll, zuvor zu kosten. — Beim Ausfahren lasse man die Wärterin nicht düstere Straßen, staubige und zugige Orte besuchen und sehe selbst oft nach, ob sich die Wärterin nicht allzu sehr mit anderen Personen unterhält und dabei das Kind vernachlässigt oder gar fremde Wohnungen aufsucht (Gefahr dabei). Man leite sie an, das Kind sorgsam zu tragen und dabei den Arm zu wechseln, daß dabei auch die Beckenknochen bei kleineren Mädchen nicht zu sehr eingedrückt werden, verhüte Fallenlassen, Anstoßen und zu frühzeitige Gehversuche. Sehr nachteilig sind auch allzuheftige Liebkosungen (Abküssen) und starkes Kitzeln, die sehr nachteiligen Folgen davon stellen sich oft später ein. Das Einschläfern werde nicht durch heftiges Wiegen oder Schwingen auf den Armen befördert. — Für die Förderung der geistigen und sprachlichen Ausbildung des Kindes sind lebhafte, gern scherzende Mädchen vorzuziehen, die Sprache der Wärterin sei halbwegs korrekt, unter allen Umständen anständig, Schimpfworte und rohe Ausdrücke sind nicht zu dulden. Bildungsfähige Mädchen bemühen sich, wenn darauf gesehen wird, sich eine gewähltere Ausdrucksweise anzueignen und damit auch ihre Denkart zu veredeln. Ein Mädchen, das mit dem Kinde gern anregend plaudert, ihm öfter vorerzählt oder ein Liedchen vorsingt, vermag die Entwicklung des Gehörs und der Sprache beim Kinde sehr zu fördern. Man sehe streng darauf, daß die Wärterin dem Kinde nicht Furcht einflöße, beispielsweise um es zu beruhigen oder zum Gehorsam zu bringen. Daher ist auch das Schrecken der Kinder durch Grimassen, Tragen an finstere Orte, durch Gepolter, Erzählen von Hexen- und Gespenstergeschichten nicht zu dulden, denn nervöse Aufregung mit allen ihren traurigen Folgen stellen sich ein. Ohne das Kind fortwährend zu spannen und aufzuregen, vermeide die Wärterin doch beim Kinde tunlich Langeweile, die Quelle der meisten kindlichen Unarten und Fehler. Die Wärterin muß es eben verstehen, das Kind entsprechend zu beschäftigen, ohne es aufzuregen und anzustrengen.

G o u v e r n a n t e n. Die Gouvernante („Leiterin“) ist eine Hilfskraft in der häuslichen Erziehung, welche der Verwendung des Französischen als Umgangssprache in vornehmen Familien ihren Ursprung verdankt, sie ist nicht lediglich Lehrerin oder Hauslehrerin. Dieser Stand fand besonders von der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts an größere Verbreitung, als die französische Sprache allgemein in höfischen und vornehmeren Kreisen Konversationsmittel wurde und als man, von falscher Nachahmungssucht bewogen, es sogar in Familien der mittleren Stände für notwendig erachtete, die heranwachsenden Töchter französisch parlieren zu lassen. So kam die französische Gouvernante in die Mode und auch viele deutsche und insbesondere englische Mädchen haben sich diesem Berufe zugewandt. Von vielen wird die Stellung lediglich als Notbehelf ergriffen, um das Leben zu fristen und scheinbar eine bessere gesellschaftliche Stellung zu erlangen, wobei man nicht bedenkt, welch dornenvollen Weg sie oft wandeln müssen, wie vielseitig die Ansprüche sind, die an

sie gestellt werden, die nicht selten Lehrerin, Schneiderin, Gesellschafterin zugleich sein muß, wenn sie nicht gar genötigt sind, einen Dienstboten im Hause zu ersetzen.

Man hat genau zu unterscheiden zwischen der handwerksmäßigen Gouvernante, welche wohl geläufig französisch parlieren kann, aber sonst jeder gediegenen wissenschaftlichen Vorbildung entbehrt, und der gelehrten Gouvernante. Letztere hat meist das Lehrerinnenexamen abgelegt oder Lyzealbildung genossen, wird in den meisten Fällen besser entlohnt und erfreut sich einer höheren gesellschaftlichen Achtung. Sie wird in der Regel zu häuslichen Arbeiten nicht verwendet, leitet nicht selten den gesamten Unterricht der ihr anvertrauten Kinder, hilft ihnen bei den Aufgaben nach, begleitet sie auf ihren Spaziergängen und Besuchen, ist also zugleich Erzieherin und Gesellschafterin. — Eine schlechte Gouvernante kann viel dazu beitragen, daß Kinder nicht nur nicht erzogen, sondern geradezu verzogen werden, insbesondere, wenn man ihre Tätigkeit nicht ordentlich überwacht, anderseits kann eine gute Gouvernante in einer Familie, wo sich die Eltern um die Kinder wenig kümmern können oder wollen, zu großem Segen gereichen. — Von einer tüchtigen Gouvernante fordert man nicht bloß Gewandtheit in allen Kenntnissen und Fertigkeiten, welche den heranwachsenden Kindern beizubringen sind, sondern vor allem eine tüchtige Erziehung der Kinder. Sie muß daher selbst ausgezeichnet erzogen sein und unablässig an ihrer geistigen und sittlichen Ausbildung arbeiten, sie muß durch ihr lebendiges Beispiel die Kinder für die Ausübung des Wahren und Guten begeistern. Bescheiden und emsig waltet sie ohne Verdrossenheit ihres Amtes, ohne sich auffällig vorzudrängen und im gesellschaftlichen Leben eine Rolle spielen zu wollen. Bei aller Fülle und Gediegenheit ihrer Kenntnisse darf sie doch nie absprechend, sie muß vielmehr zurückhaltend auftreten. In ihrer äußeren Erscheinung sei sie einfach, rein und nett, mache sich also weder durch puritanische Allüren noch durch Putzsucht lächerlich. Den Unterricht erteile sie gewissenhaft, eindringlich und doch ruhig und suche mehr durch die Macht des Beispieles und der überlegenen Persönlichkeit als durch häufig gebrauchte und drastische Strafmittel zu wirken. Stets bleibe sie sich ihrer dienenden Rolle bewußt, ohne in widerlicher Servilität aufzugehen. In intimere Familienangelegenheiten sich einzumischen, sei sie vorsichtig und dränge ihre Hilfeleistung in keinem Falle auf, wo sie nicht geradezu verlangt wird, durch Zurückhaltung, Verschwiegenheit und Takt auch bei heiklen Angelegenheiten dürfte es ihr gelingen, sich Vertrauen und Einfluß bei ihrer Herrschaft zu erwerben. — Nicht selten wird über die mangelhaften Erfolge des Gouvernantenunterrichts geklagt und schon der alte Fénelon gibt als Gründe dafür, daß man so selten gute Gouvernanten trifft, folgende an: Unfähigkeit der Eltern im Auswählen guter Erzieher und Weigerung der Eltern, bei der Erziehung segensreich mitzuwirken; das schlechte Beispiel, welches insbesondere die Mutter den Kindern gibt; den raschen Wechsel der Dienstboten; die frühzeitige Heranziehung der Kinder zu Theaterbesuchen, Bällen und Visiten. Die beste Gouvernante ist eben machtlos gegen fehlerhafte Familiensitten und gegen den Einfluß schlechten Beispieles und in solchen Fällen mag eine edle Frauenseele in dieser Stellung wohl einen hoffnungslosen Kampf kämpfen. — Die Stellung einer Gouvernante leidet ferner nicht wenig an dem betrübenden Umstande, daß die Rechtsverhältnisse sehr schwankende sind. Die Entlassung einer Gouvernante erfolgt in derselben Weise wie bei den Dienstboten, nämlich entweder sofort oder spätestens nach vierzehntägiger Kündigung. So ist denn die alternde Gouvernante rein auf das Wohlwollen ihrer Herrschaft angewiesen, welches oft so gering ist, daß ihr ein sorgenvolles Alter nicht erspart bleibt. Die Gründung von „Frauenheimen“ (s. „Lehrerinnenheime“) für alte, dienstunfähige Erzieherinnen wäre daher eine dringende Angelegenheit und keine Erzieherin sollte es versäumen, sich schon in „besseren Tagen“ ein Plätzchen in einem Heim (durch Einzahlungen) zu sichern. — Interessant ist es, daß die alte österreichische Schulgesetzgebung über das sittliche Verhalten der Hauserzieher zu wachen verpflichtete, so sagt § 130 der Pol. Schulverfassung auf Grund von Verfügungen aus den Jahren 1770 und 1796, daß Hofmeister, Instruktoren und Gouvernanten von schlech-

ter Aufführung und ohne Christentum gar nicht zu dulden sind.

Hauslehrer und Hofmeister. Diese beiden Stände hatten früher, als das öffentliche Schulwesen noch sehr mangelhaft war, eine weit größere Bedeutung als heute und es war und ist noch gegenwärtig ein Merkmal vornehmer Häuser, ihre Kinder nicht der öffentlichen Schule anzuvertrauen, sondern durch Hauslehrer und Hofmeister unterrichten zu lassen. Seit aber die Schulen besser geworden sind, seit sich die Anforderungen an die Bildung der heranwachsenden Jugend bedeutend gesteigert und Prüfungs- und Berechtigungswesen sich sehr differenziert haben, nimmt man die Mithilfe privater Lehrkräfte meist nur für kleinere Schüler und für gewisse Fächer (z. B. alte Sprachen) in Anspruch. Um die Qualifikation der Privatlehrer kümmert sich die Behörde heute gar nicht, aber auch früher, als die behördliche Überwachung streng aufgetragen war, kamen arge Mißgriffe bei der Auswahl vor (siehe Grillparzers Selbstbiographie). Die Privatlehrer sind auch heute nicht gut organisiert, durch übermächtige Konkurrenz wird das Honorar stetig herabgedrückt, man findet Hauslehrer, welche für 50—60 Heller die Stunde unterrichten. Bei der Bestellung spielen Empfehlungen durch befreundete Familien und auch Professoren, Offerte von Vereinen die größte Rolle. Eine Altersversorgung existiert gar nicht, viele Privatlehrer und Hofmeister, die sich aus Studenten rekrutieren, verbummeln, einigen gelingt es, sich durch Gönner zu höheren Stellungen emporzuarbeiten.

Die Pflichten eines Hauslehrers und Hofmeisters ergeben sich aus den Grundsätzen einer gesunden Erziehungslehre, welche bei diesem Stande leider in vielen Fällen unbeachtet bleiben, weil die pädagogische Vorbildung eine ganz unzureichende ist. Schreiber erinnert sich lebhaft an die erziehlichen und methodischen Mißgriffe, die er als Schüler der zweiten Gymnasialklasse auf diesem Felde machte. Die Wünsche vieler Eltern sind eben nicht immer darauf gerichtet, daß der Hauslehrer alle körperlichen und geistigen Kräfte der Zöglinge harmonisch entwickle und sie konsequent zu ernster geistiger Arbeit anhalte, man hält den Hauslehrer aus dem Grunde, daß er den Zögling tuto, cito und jucunde zum Ziele bringe, übrigens dem Zögling angenehm die Zeit vertreibe. Die Erreichung des Zieles ist auch im Privatunterricht unvergleichlich leichter als in einer Schulklasse, denn der einsichtige Lehrer findet bald die schwachen Seiten des Zöglings heraus und kann hier wirksam einsetzen, was ein gebundener Lehrgang nicht gestattet. Er kann auch die Lieblingsneigungen individuell mehr berücksichtigen und so tatsächlich den Grund für gediegene Spezialarbeit legen. Die Anknüpfung ist ihm sehr erleichtert, die Veranschaulichung ergibt sich zwangloser und intensiver (vorausgesetzt, daß die nötigen Behelfe zu Verfügung stehen), Fehler sind leichter zu verbessern, der Zögling hat mehr Gelegenheit, sich zwanglos und selbständig zu äußern, er wird unabhängig von fremden Einflüssen, wenn ihm der Erzieher die notwendige Freiheit läßt, dafür fehlt aber der anregende Einfluß der Schulgenossen, er ist auf sich selbst gestellt, der Unterricht ermüdet ihn mehr, weil sich die Denkarbeit nicht verteilt, sondern auf ihm allein lastet. Daher muß der Hauslehrer bestrebt sein, durch entsprechenden Wechsel im Lehrstoffe selbst sowie bezüglich des Lehrverfahrens dem Bedürfnisse des Zöglings nach Auffrischung entgegenzukommen, darf aber nicht vergessen, fleißig zu konzentrieren, um nicht durch allzu bunte Mannigfaltigkeit statt eines geschlossenen Gedankenkreises geistige Zerfahrenheit im Zögling anzuerziehen. Im Hausunterricht können zwar einzelne Mängel leichter ausgebessert werden, aber sie treten dafür um so schärfer hervor und bedürfen öfterer Einzelkontrolle, während der Massenunterricht auch hier ausgleichend wirkt. Die gefährlichste Klippe liegt darin, daß der häusliche Unterricht, nicht pünktlich und gewissenhaft erteilt, in ein Zeitvertändeln ausartet, wobei findige Zöglinge alles mögliche vorschützen, um nur ja vor ernster geistiger Arbeit verschont zu bleiben. In solchen Fällen wird der Umgang mit dem Hauslehrer geradezu geistiges Gift für den Zögling und da ist es Pflicht der Eltern, die Tätigkeit von Lehrer und Schüler sorgfältig zu überwachen. Man dulde nicht, daß zwischen beiden ein allzu leichter und seichter Ton einreiße, daß der Lehrer vom Schüler mehr als Spielkamerad, oft sogar als Zielscheibe schlechter Witze angesehen werde, daß der Unterricht zu leerem

Zeitvertreib ausarte. Der Grundstein für wirklich gediegene Erfolge ist vor allem in der Achtung des Zöglings gegen seinen Lehrer zu suchen, die ihre Wurzeln in der geistigen und sittlichen Überlegenheit des letzteren haben muß. In der Tätigkeit des Hauslehrers (Hofmeisters) muß strengste Ordnung herrschen, es sind die Stunden für die Arbeit genau anzusetzen und Abweichungen davon aus triftigen Gründen müssen von den Eltern genehmigt werden. Dagegen dürfen die Erholungsstunden nicht wieder für die Arbeit verwendet werden, sie müssen teilweise der vollständigen geistigen Ausspannung, teilweise der anregenden Unterhaltung und körperlichen Kräftigung des Zöglings dienen. Das bedeutet keineswegs die starre Durchführung eines Stundenplanes im Sinne des Schulunterrichts, der Hausunterricht mache vielmehr davon Gebrauch, schwierigere Partien dann zu nehmen, wann der Zögling am frischesten und empfänglichsten ist, er kann auch die Ermüdungserscheinungen besser berücksichtigen, er braucht ferner, wenn der Unterricht gerade mitten in einer Partie steht, nicht mit dem Stundenschlage abzubrechen, lauter Freiheiten, die dem Erfolge in die Hand arbeiten. Daß sich der Hauslehrer, der oft ein wissenschaftliches „Mädchen für alles" darstellen soll, selbst gründlich für den Unterricht vorbereiten muß, ist selbstredend; es ist daher nicht zweckmäßig, ihm gar keine freie Zeit zu gönnen.

Der Hofmeister ist aber in den meisten Fällen nicht bloß Lehrer, er soll auch Erzieher sein. Da begnüge er sich nicht, dem Zögling bloß äußeren Schliff zu geben, ihn zu Anstand und geselligen Sitten anzuleiten, sondern er fasse sein Amt von einem höheren Standpunkte auf. Er lerne vor allem die Individualität seines Zöglinges genau kennen und suche auf jene Willensseiten einzuwirken, welche das Interesse des Zöglings wachrufen, um alle höheren Willenstätigkeiten harmonisch zu entwickeln. Er sei selbst vor allem ein sittlicher Charakter und begeistert für die edlen Seiten der Menschlichkeit, dann wird er durch Lehre und insbesondere durch sein lebendiges Beispiel auch den Zögling mit fortreißen. Er richte sein Augenmerk auf die Haltung und Sprache des Zöglings, überwache die sorgfältige Ausführung der Aufgaben, leite ihn zu selbständigen Beobachtungen und Urteilen über Naturvorgänge und menschliche Verhältnisse an. Die sittliche Zucht übe er nicht durch lange Moralpredigten, sondern an praktischen Beispielen, er bekämpfe aber den jugendlichen Leichtsinn ohne Unterlaß und werde durch kleine Verdrießlichkeiten nicht von seiner Aufgabe abgelenkt. Ruhe, Festigkeit und Gleichmaß, verbunden mit billiger Einschätzung kindlicher Fehler führen hier allein zum Ziele. — Um segensreich in einer Familie wirken zu können, muß der Erzieher selbst verträglich sein, darf sich mit den übrigen Hausgenossen nicht verfeinden, bekunde jederzeit weltmännischen Takt und sei vollständig frei von lächerlicher Eitelkeit und übergroßer Empfindlichkeit. Zeigt er selbst Neigung für edlere Unterhaltungen (Sammeleifer, Kunstpflege u. s. w.), so wird er hierin auch den Zögling bewahren, den Pfad des Gemeinen zu betreten. — Den Eltern obliegt es, den Hauslehrer intensiv zu unterstützen, ihn nicht mit Stunden (oft bei 3—4 Kindern) zu überbürden, die Lehr- und Lernmittel ausreichend beizustellen. Momentane Mißerfolge und Mißgriffe schätze man nicht zu hoch ein, erhalte ihm vollste Achtung, weil er sonst beim Zögling keine beanspruchen könnte, bespreche interne Angelegenheiten mit ihm wohlwollend unter vier Augen, zeige ihm nie öffentlich Unwillen oder Verstimmung. Der Hauslehrer darf nicht in der Familie als besserer Dienstbote behandelt werden, er werde als vollberechtigtes Glied der Familie angesehen, für seine leiblichen Bedürfnisse werde anständig gesorgt, ohne ihn jedoch (wie es jüngeren Leuten oft zusagt) zu Üppigkeit und tändelndem Müßiggang zu verleiten. — Ein tüchtiger Hofmeister darf diese Jahre seines Lebens nicht als Bummelzeit betrachten, sondern als willkommene Gelegenheit, Menschen und fremde Verhältnisse sorgfältig zu studieren, sich feine, weltmännische Umgangsformen anzueignen, sich reiche pädagogische und wissenschaftliche Erfahrungen zu sammeln und, indem er sich in der Selbstverleugnung übt, seinen sittlichen Charakter zu stählen. So wird ihm diese Zeit als Periode echter Selbsterziehung für das ganze spätere Leben von großem Nutzen sein.

Literatur: Niemeyer, Erziehungs- und Unterrichtslehre (Päd. Klassiker, Wien, Pichlers Witwe & Sohn). — Herbart, Be-

richte an Herrn Steiger. — R. Niedergesäß, Die Familienerziehung (Wien, Pichlers Witwe & Sohn). — Stökl Helene, Wie pflegst und erziehst du dein Kind? — Vgl. auch die Art. dieser Enzykl. „Hauslehrer", „Adelige Erziehung", „Privatstudium".

Wien. *Ferd. Frank.*

Hilfslehrer, Supplent. An jeder Mittelschule ist für den obligaten Unterricht eine bestimmte Anzahl von Lehrstellen systemisiert. Nun ergibt sich naturgemäß nicht selten die Notwendigkeit der Stellvertretung für eine mit einer solchen Stelle betraute Lehrperson. Anlässe hiefür sind Beförderung, Versetzung an eine andere Anstalt, Beurlaubung wegen länger andauernder Krankheit oder zu irgend einem besonderen Zwecke, endlich der Tod. Überdies kommt es bei sich steigerndem Zudrang von Schülern häufig zur versuchsweisen Eröffnung einer oder mehrerer Parallelklassen, für welche erst dann neue Lehrstellen systemisiert werden können, wenn sich das Bedürfnis nach mehrjähriger Erfahrung als ein konstantes herausgestellt hat. In allen diesen Fällen werden anstellungsfähige Kandidaten des Lehramtes als „Supplenten" mit der Lehraufgabe eines ordentlichen Lehrers betraut; demgemäß haben sie alle Rechte und Pflichten eines solchen und hierin macht es keinen Unterschied, ob die Bestellung für einige Monate, für ein Semester oder für das ganze Schuljahr erfolgt, so zwar, daß je nach Bedarf der Supplent sogar Examinator bei der Maturitätsprüfung sein kann.

In Zeiten großen Lehrermangels muß zu dem außerordentlichen Mittel gegriffen werden, daß auch Kandidaten ohne Anstellungsfähigkeit, d. h. ohne Lehramtsprüfung und Probejahr zur Dienstleistung verwendet werden; in diesem Falle schrumpfen freilich die Garantien für eine gedeihliche Wirksamkeit auf ein ganz bescheidenes Maß ein.

Supplenturen werden je nach Umständen ausgeschrieben oder in kurzem Wege, sei es durch den Direktor unmittelbar oder infolge der Zuweisung durch einen Landesschulinspektor, aufgenommen und sodann durch den Landesschulrat „bestellt". In der Regel haben Supplenten auch den Diensteid abzulegen. Weitaus die Mehrzahl derselben verdankt ihre Verwendung dem Bestehen der erwähnten Parallelklassen. Da nun hiebei ein häufiger Personenwechsel unvermeidlich ist, so liegt es im Interesse jeder Lehranstalt, daß diesen provisorischen Verhältnissen so bald als möglich durch Errichtung neuer Lehrstellen ein Ende gesetzt wird. Eine gewisse Stabilität in der Zusammensetzung des Lehrkörpers ist dringend zu wünschen, weil leider schon das Fachlehrersystem und die Einhaltung des Stundenmaximums den Lehrerwechsel in den einzelnen Fächern weit öfter erheischt als es mit der Kontinuität der Unterrichtsmethode und Erziehungsarbeit verträglich ist.*)

Die Supplenten sind Mitglieder der Lehrerkonferenz, haben somit Anspruch auf eine beratende und beschließende Stimme in allen Angelegenheiten. In der Praxis hat auch diese natürliche Logik die beschränkende Bestimmung des österr. „Organisationsentwurfes" (§ 113) v. J. 1849

*) Im Jahre 1902 gab es in Österreich 218 Gymnasien (bezw. Realgymnasien) mit 69742 Schülern und 110 Realschulen mit 35843 Schülern; an diesen wirkten neben 4648 Direktoren, Professoren und Lehrern noch 1137 Supplenten! (Österr. stat. Handbuch, 22. Jahrg. Wien 1904).

Unseren Supplenten entsprechen an den preußischen Gymnasien die „wissenschaftlichen Hilfslehrer". Diese Bezeichnung kommt den an höheren Schulen beschäftigten Kandidaten zu, und zwar in der Zwischenzeit von der Zuerkennung der Anstellungsfähigkeit bis zur festen Anstellung. Um wie vieles die Stabilität der Lehrkörper an den preußischen Mittelschulen größer ist als an den unseren, ergibt sich, wenn wir den obigen Daten die entsprechenden Zahlen nach W. Lexis („Das Unterrichtswesen im deutschen Reich" II. Bd. (1904), S. 176 ff.) gegenüberstellen. In demselben Jahre 1902 gab es in Preußen 466 Gymnasien (bezw. Realgymnasien u. s. w.) mit 124657 Schülern und 186 Realschulen mit 51632 Schülern; an diesen wirkten neben 7253 Direktoren und Oberlehrern nur 401 wissenschaftliche Hilfslehrer. Es entfallen somit auf 1000 Lehrpersonen in Österreich 197, in Preußen 52 Hilfslehrer. An dem grellen Mißverhältnis der beiden Kategorien in Österreich trägt hauptsächlich der schon durch einige Zeit herrschende empfindliche Mangel an anstellungsfähigen Kandidaten die Schuld. Indes nimmt die Zahl derselben gerade seit 1902 in allen Fachgruppen in erfreulichem Maße zu, und da zugleich Jahr für Jahr neue Lehrstellen kreiert werden, ist die Zahl der Supplenten seit 1902 in merklicher Abnahme begriffen.

fast überall überwunden. Für ihre Dienstleistung werden den Supplenten nach dem Besoldungsgesetze v. J. 1898 „Remunerationen“ angewiesen, und zwar erhalten für jede wöchentliche Unterrichtsstunde die Vertreter der Sprachfächer je 120 K jährlich, die Vertreter der übrigen wissenschaftlichen Fächer 100 K, endlich die Zeichen- und Turnlehrer 80 K. Bei ungeprüften Supplenten ermäßigt sich die Entlohnung auf 96, 80 und 64 K. — Nach § 10 des obigen Gesetzes dürfen einem Lehrer von der in der Eigenschaft eines Supplenten zurückgelegten Dienstzeit für die „Stabilisierung“ (Bestätigung im Lehramte) und für die Zuerkennung der Quinquennalzulagen als Maximum drei Jahre angerechnet werden.

Es ist nicht zu verkennen, daß die provisorische Dienstleistung junger Lehrer im festgefügten Rahmen eines Lehrkörpers und mit Zuteilung aller Rechte und Pflichten eines ordentlichen Lehrers mit mancherlei Schwierigkeiten verknüpft ist. Leicht kann dem Supplenten das wertvolle Gefühl der Sicherheit und Selbständigkeit abgehen, welches nur eine dauernde Stellung verleiht. Auch gegenüber den Schülern, zumal in den höheren Klassen und in der Großstadt allenthalben, hat der Supplent verhältnismäßig einen schwereren Stand: er steht vor dem Paradoxon, daß er als angehender Lehrer mehr Vorsicht, Takt und Selbstbeherrschung nötig hat als der ältere und erfahrene „Professor“. Auch in der Konferenz hat er ohne Menschenfurcht seine Meinung zu vertreten; bringt er sie mit guter Begründung und in angemessener Form, mit Ruhe und Entschiedenheit vor, so wird er bei allen Besonnenen Gehör finden. Sache des Direktors ist es, den Supplenten mit seinem gereiften Rate in allen Stücken zu unterstützen, ihn mit den wichtigeren Normalien seiner Anstalt vertraut zu machen, insbesondere aber ihm in allen Fragen der Disziplin einen verläßlichen Rückhalt zu bieten. Was die literarischen Hilfsmittel zur theoretischen und praktischen Einführung in das Lehramt anbelangt, haben es die jetzigen Kandidaten um vieles besser und bequemer, als wir Älteren es beim Eintritt in den Schuldienst hatten. An jeder Anstalt finden sie gewiß neben den ministeriellen „Instruktionen“ (für Gymnasien und Realschulen gesondert) und den „Weisungen zur Führung des Schulamtes“ das große „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen“ von A. Baumeister, das nebst der allgemeinen und praktischen Pädagogik eine mit den reichlichsten Literaturnachweisen versehene spezielle Didaktik für jedes einzelne Unterrichtsfach enthält, ferner Hermann Schillers „Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten“, W. Schraders „Erziehungs- und Unterrichtslehre“ und „Verfassung der höheren Schulen“, endlich des trefflichen Wilhelm Münch Hodegetik für Lehrer höherer Schulen: „Geist des Lehramts“ (2. A. 1905). Auch alle übrigen Schriften Münchs sowie Oskar Jägers originelle Publikationen mit ihrer herzerfreuenden Urwüchsigkeit seien dem angehenden Lehrer warm empfohlen. Die ganze sonstige Literatur findet sich in den erwähnten „Instruktionen“ für die Gymnasien und Realschulen Österreichs, ferner bei Baumeister und Schiller (vgl. auch die dankenswerten Zusammenstellungen im „Vademecum für Kandidaten des Mittelschullehramtes in Österreich“. 3 Teile, Wien 1894/95).

Was das persönliche Verhältnis des Supplenten zu den älteren Lehrern betrifft, so werden letztere, wofern er selbst in angemessener Form den Anschluß sucht, sicherlich im Sinne echter Kollegialität und fern von aller Überhebung das ihrige beitragen, um ihm an ihrem Teile seine schwierige Aufgabe zu erleichtern und zu jener idealen Auffassung des Lehramtes beizutragen, deren der junge Lehrer für sein ganzes späteres Wirken so dringend bedarf.

Literatur: Seiler F., Der Oberlehrer, Einf. in d. Beruf (1901). — Ziehen-Weißenfels, Handbuch f. Lehrer höherer Schulen. (Bisher ersch. 1. Abt., Taubner, Leipzig 1905).

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Hinausgehen aus dem Schulzimmer. Das Hinausgehen aus dem Schulzimmer während der Unterrichtszeit ist in der Regel weder dem Lehrer noch dem Schüler gestattet.

Das Hinausgehen des Lehrers. Dieses kann beispielsweise bei Anfragen von Eltern und in anderen Fällen nur ausnahmsweise und auf nicht zu lange Zeit gestattet werden, wobei die Klasse beschäftigt werden muß, um Störungen hintanzuhalten.

Die Beschäftigung schließe sich am besten an den zuletzt durchgenommenen Unterrichtsstoff an (schriftliche Darstellung einer Partie, Lösung leichter Aufgaben). Nicht unbedenklich ist der an Volksschulen beliebte Vorgang, einen Schüler als Aufseher zu bestellen, die Wahl muß sorgfältig erwogen sein, damit eine gerechte Führung der Aufsicht garantiert werde. In der neuen Schul- u. Unterrichtsordnung für Österreich ist die Bestellung von Schülern zu Aufsehern überhaupt untersagt. Ist jedoch der richtige Klassengeist geweckt, dann sind ernstere Störungen, zumal wenn die Abwesenheit des Lehrers nicht zu lange währt, kaum zu befürchten. Kehrt der Lehrer in die Klasse zurück, so überzeuge er sich genau, was die Schüler inzwischen gearbeitet haben, sonst wären in ähnlichen Fällen Störungen zu befürchten. Sind solche vorgefallen, empfiehlt es sich, die Schuldigen unter Aufsicht des Lehrers nach der Schulzeit nacharbeiten zu lassen. Der Unterricht selbst ist durch einige geschickte Fragen seitens des Lehrers in das gewohnte Geleise zu lenken. Ein gewohnheitsmäßiges Verlassen des Lehrzimmers seitens des Lehrers, um natürliche Bedürfnisse zu befriedigen u. s. w., muß auch vom erziehlichen Standpunkte aus gerügt werden.

Das Hinausgehen der Schüler. Als ganz unstatthaft ist der Vorgang zu bezeichnen, wenn Schüler verwendet werden, um während des Unterrichts Lehrmittel oder Bücher für den Lehrer zu holen, Wasser oder Eßwaren hereinzutragen, Nachrichten in andere Klassen zu übermitteln u. s. w. Die Schul- und Unterrichtsordnung verbietet ausdrücklich, Schüler zur Ausführung von Aufträgen zu verwenden, die mit den Zwecken des Unterrichts nicht zusammenhängen.

Die Entfernung einzelner Schüler aus dem Schulzimmer während des Unterrichts ist jedoch zulässig: *a*) wenn ein Schüler von einem heftigen dauernden oder vorübergehenden Unwohlsein überfallen wird. In schwierigeren Fällen erweist es sich einfach unmöglich, den Unterricht weiterzuführen; man lasse den Schuldiener (bei Mädchen dessen Frau) rufen, lasse den Schüler laben und sich beruhigen (großer Wert einer Handapotheke!) und dann nach Hause geleiten. In ernsten Fällen ist sofort ärztliche Hilfe in Anspruch zu nehmen. Solange nicht eigene Schulärzte angestellt sind, ist ein Arzt in der Umgebung zu gewinnen; *b*) zur Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse. Doch ist die Erlaubnis nur auf einzelne Fälle und auf erwiesen notwendige zu beschränken. Nachsichtige und wenig scharf beobachtende Lehrer können sich dadurch eine wahre Laufwut bei den Schülern heranziehen, denn hier gilt besonders der Spruch: Exempla trahunt. Besonders träge und teilnamslose Elemente suchen sich tunlich oft dem Unterricht zu entziehen. Werden aber die Wünsche einzelner Schüler hartnäckig unterdrückt, so kann das zu schweren körperlichen Schäden führen (siehe Lit. Netoliczka und Burgerstein S. 392). Eine Störung der Disziplin und des Unterrichts ist in solchen Fällen unvermeidlich. Als Grundsatz gelte, daß immer nur ein Schüler hinausgehen darf: bei längerem Ausbleiben sehe der Lehrer nach, ob sich nicht der Schüler mit anderen im Vorraum oder auf dem Gange herumtreibt. Das beste Mittel, da Wandel zu schaffen, ist es, allen Schülern in den größeren Pausen den Besuch des Abortes zu gestatten und sie wiederholt anzuleiten, vor dem Gange zur Schule die natürlichen Bedürfnisse zu befriedigen. Ein Gleiches ist wohl nach der Rückkehr vom Gottesdienste zu gestatten, auch wenn dafür eine kurze Pause angesetzt werden müßte. Das Hinausgehen einzelner Schüler erweist sich als besonders störend, wenn der Lehrer mitten in einer wichtigen Entwicklung begriffen ist, welcher dann der Schüler nicht folgen kann. Die Regelung des Hinausgehens hat auch eine erziehliche Bedeutung. Die Zurückhaltung (bis zu einem gewissen zulässigen Grade) fördert die Selbstzucht des Schülers, er lernt sich beherrschen und wird hingebender für den Unterricht, abgesehen davon, daß der Schüler nicht in die Lage kommt, draußen mit anderen oft sittlich verdorbenen Kindern zusammenzukommen; *c*) eine Entfernung der Schüler vom Unterricht aus disziplinaren Gründen durch den Lehrer selbst, um sich Ruhestörer vom Halse zu schaffen u. dgl., ist aus vielen Gründen ganz ausgeschlossen. Einmal ist ein solcher Schüler dann ohne Beschäftigung und Aufsicht, er wird durch zu langes Stehen körperlich geschädigt oder sinnt auf neuen Unfug. Er wird ferner dem Un-

terricht entzogen, wodurch der Zweck des Schulbesuches vereitelt würde. Er kann endlich durch Kälte und Luftzug u. s. w. Schaden erleiden. In einigen Ländern wie Schweden ist das Hinausweisen von Schülern aus dem Lehrzimmer als Disziplinarmittel gestattet. Ob man erwachsene Schüler bei schwereren Vergehen durch Hinausstellen bestrafen sollte, wäre zu erwägen, jedenfalls dürfte eine solche Maßregel bei besserungsfähigen Elementen eine momentane Ernüchterung nach sich ziehen.

Zu erwägen wäre endlich, ob man dem Lehrer nicht hierin mehr Freiheit lassen sollte, einzelnen Schülern oder ganzen Schulklassen zu gestatten, das Lehrzimmer zu verlassen, wenn es gilt, seltene Naturerscheinungen, fremde Naturobjekte oder instruktive Vorgänge zu beobachten, heimatkundliche Messungen und Orientierungsübungen vorzunehmen (s. Exkursionen).

Literatur: Burgerstein und Netoliczka, Handbuch der Schulhygiene. — Ziller, Allgemeine Pädagogik. Regierung der Kinder. — Lehmensick Fritz, Das Hinausgehen aus dem Schulzimmer während des Unterrichts (Reins Enzyklopädie).

Wien. *Ferd. Frank.*

Historische Pädagogik. Das historische Interesse hat eine gewisse Ähnlichkeit mit der Reiselust. Wir unternehmen Reisen, um unsere Länder- und Menschenkenntnisse zu erweitern, und wir steigen in die Schachte der Geschichte ein, um zu erfahren, wie vordem Menschen das betrieben haben, was uns heute beschäftigt. Die schönste Frucht des Reisens ist die bessere Kenntnis der Heimat, die wertvollste Gabe des Geschichtsbetriebes das eindringendere Verständnis der Gegenwart. Es kann das Suchen nach diesem Verständnisse unmittelbar die Hinwendung zur Geschichte veranlassen; dann ist das leitende Motiv das Interesse an dem, was wir heute der früheren Zeit verdanken, der Reiz, uns die Frage zu beantworten, wie alles so geworden ist, wie es ist. Dieses Interesse ist rückblickend, retrospektiv, von der Gegenwart anhebend in die Vergangenheit zurückgehend, also zunächst das Jüngstvergangene ergreifend. Aber ihm gesellt sich bei regerem historischen Sinne ein anderes Interesse, welches, absehend von dem Standorte des Suchenden, auf die Vergleichung der verschiedenen historischen Erscheinungen ausgeht. Dieses ergreift nächst Vergangenes und weit Zurückliegendes in gleicher Weise, ja wird oft durch letzteres noch mehr angezogen, wie uns ja auch bei Reisen gerade das Entlegene anlockt.

Der Wert dieses Geschichtsbetriebes hängt aber nun davon ab, daß die Vergleichung wirklich vollzogen wird; sonst erhalten wir nichts als eine Bilderflucht, gerade wie uns das Reisen blasiert machen kann, wenn wir die sich bietenden Eindrücke nicht richtig verarbeiten. In Claudius' bekanntem Gedichte bringt Herr Urian von seiner Weltreise eine Menge Einzelnheiten und schließlich die Entdeckung mit, daß die Menschen allenthalben Narren sind; eine Geschichtsbetrachtung, die überall nur anderes und anderes, nicht aber das Hindurchgehende, Bleibende, Wertvolle zu finden weiß, kommt auch nicht viel weiter als jener pessimistische Wanderer. Der historische Relativismus bleibt bei der Vergleichung stehen, ohne zum Verständnisse fortzuschreiten, und er gelangt darum auch nicht zur Anwendung; denn das Verschiedenartige, Wechselnde muß erst in dem Allgemeinen, in dem Begriffe als Ausdrucke des Wesentlichen, des Wesens der Sache zusammengefaßt werden, ehe es der Anwendung zugeführt werden kann. Eine verständnisvolle Geschichtsbetrachtung wird jeder Periode gerecht, führt zu der Einsicht, daß wir nicht die allein Gescheiten sind, die „es so herrlich weit gebracht", aber sie gibt doch nicht den Maßstab von recht — unrecht, gut — schlecht, der menschlichen Bestimmung entsprechend — zuwiderlaufend aus der Hand. Sie sieht das Kleine klein, auch wenn es sich noch so sehr in den Vordergrund drängt, und das Große groß, wenn es auch aus ferner Zeit zu uns herüberragt.

Die Forderung, das historische Material nicht bloß zu ergreifen, sondern bis zum Begreifen zu verarbeiten, damit wir schließlich lernen, wie wir die darin für uns liegenden Aufgaben angreifen sollen, gilt für die Erforschung jedes der Gebiete der menschlichen Betätigung, für alle ethischen oder Geisteswissenschaften. Ihre Aufgabe schließt drei Momente in sich: ein empirisches: die Feststellung und Vergleichung der Tatsachen, des historischen Materials; ein

rationales: das Vordringen zu der ratio, d. i. dem Grunde, dem Zwecke, der Aufgabe, dem Wesen, der Idee der Sache, und ein technisches: die Anwendung des daraus sich Ergebenden auf unser eigenes Tun. Es sind dies dieselben Momente, welche wir beim Unterricht zu unterscheiden haben. der durchgängig vom Auffassen der Sache zu deren Verständnisse und schließlich zu deren Anwendung anzuleiten hat (s. den Art.: Unterricht).

Für das Gebiet der Rechtslehre hat dieses Verhältnis Adolf Trendelenburg in seinem „Naturrecht auf dem Grunde der Ethik", 2. Aufl. 1868, klargestellt, wo er die Verbindung historischer und rationaler Erkenntnis in einer auch auf die Pädagogik anwendbaren Fassung lichtvoll darlegt: „Die historische Ansicht macht nur das Daseiende als ein Vergangenes geltend. Die nackt rationale Ansicht will umgekehrt nur das Recht der Idee, ohne nach dem Daseienden zu fragen. Jene wird starr, diese luftig. Die tiefere philosophische Auffassung besteht darin, auf jeder historischen Stufe je nach dem Stande der Entwicklung das Rationale aufzufassen und auf der letzten durch die inwohnende Idee auf die weitere Ausbildung hinzuweisen" (Das. S. 103).

Lehrreich sind auch die Bemerkungen Karl Magers in der „Pädagogischen Revue" 1842, S. 297, worin er tadelt, daß die Lehrbücher der ethischen Wissenschaften, wie Poetik, Rhetorik, Rechtslehre, Politik, Pädagogik u. s. w., ihren Gegenstand behandeln, als hätte er keine Geschichte, während er doch in seiner Entwicklung verstanden werden wolle. „Lese ich ein solches unhistorisches Handbuch, so erfahre ich nur das Resultat dessen, was der Verfasser über den Gegenstand denkt, ich vermisse aber die Entwicklung des Gegenstands; lese ich eine Geschichte des Gegenstands, so fehlen mir die Prinzipien." Er führt dies in bezug auf die Poetik, also die Lehre von der Dichtkunst, näher aus: „Sie hat mir drei Teile, von denen der erste, den ich den abstrakten nennen würde, allgemein die Natur der Poesie, ihre Gattungen und das poetische Individuum, den Dichter, kennen lehrte. Der zweite Teil, den ich den historischen heiße . . . würde nun darlegen, wie im Laufe der Jahrtausende die im ersten Teile dargelegten Prinzipien bei den verschiedenen Völkern realisiert worden sind. . . Den dritten Teil würde ich den postulatorischen nennen; er würde eine auf den beiden vorigen Teilen ruhende, aus ihnen resultierende Poetik der Gegenwart sein. Ganz so, wie es hier von der Poetik gesagt ist, müßte meiner Meinung nach auch die Pädagogik und überhaupt jede ethische Wissenschaft behandelt werden." — Die Reihenfolge: philosophische — historische — praktische Pädagogik hat K. V. Stoy in seiner vortrefflichen „Enzyklopädie der Pädagogik", Leipzig 1861, eingehalten.

Wenn dabei der rationale Teil vorangestellt wird, während wir ihm die mittlere Stelle anwiesen, so liegt darin keine Verschiedenheit der Ansicht. Der Begriffsschatz dieses Teiles läßt sich nur durch historische Forschung feststellen, allein diese bedarf selbst leitender Begriffe. Keiner der beiden Teile hat schlechthin den Vortritt vor dem anderen. Im Gange einer wissenschaftlichen Pädagogik muß die Darlegung der einschlägigen historischen Tatsachen eingestimmt sein auf den Teil, welcher das Wesen der Erziehung darlegt, wie in diesem wieder die Weite und Fülle der historischen Betrachtung nachklingen muß. Bei der Forschung selbst muß das Studium des Historischen und des Rationalen Hand in Hand gehen, bei der Darstellung kann das eine oder das andere den Vortritt erhalten oder sie lassen sich beide ineinander verschränken. So hat der Unterzeichnete in seiner „Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung," 2 Bde., 3. Aufl. 1903, Braunschweig, den historischen Teil: „Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens" zwischen die die allgemeinen Prinzipien behandelnde Einleitung und den systematischen Teil gestellt. Auf dieses Buch sei betreffs der Einteilung der historischen Pädagogik in Geschichte der Erziehungslehre und Geschichte der Erziehung, so wie betreffs der Entwicklung dieses Studienzweiges verwiesen.

Salzburg. *O. Willmann.*

Hitzferien s. d. Art. Ausfall des Unterrichts.

Hochschulen. Als Hochschulen kann man im allgemeinen jene Lehranstalten bezeichnen, welche eine höhere allgemeine

Bildung und Heranbildung zu Berufsleistungen gewähren, die volle wissenschaftliche Kenntnisse verlangen, wie die des Geistlichen, des Richters, Sachwalters oder höheren Verwaltungsbeamten, des Arztes, des Lehrers an höheren Schulen, des Technikers, Ingenieurs, Baumeisters, Chemikers, die leitenden Stellen im Bergbau, in der Land- und Forstwirtschaft, im Heere. Nach außen sind diese Anstalten dadurch charakterisiert, daß für den Eintritt die Absolvierung einer anderen Schule, zumeist Gymnasium oder Realschule, bezw. Realgymnasium verlangt wird, also nur das Maturitätszeugnis den Zugang zu ihnen eröffnet.

An der Spitze der Hochschulen steht die Universität schon dem Alter nach. — Die Entstehung der Universitäten fällt in die zweite Hälfte des Mittelalters. In mehreren Städten Nord- und Mittelitaliens, in Frankreich und England entwickelten sich seit dem 12. Jahrhundert aus privaten Vereinigungen Lehrender und Lernender Körperschaften mit bestimmten Rechten und Einrichtungen, für die der Name Universitas sich festsetzte. In Italien hat die Rechtsschule in Bologna die glänzendste Entwicklung genommen. Die Körperschaft bildeten hier die Scholaren, die in Landsmannschaften (nationes) geteilt waren, von denen die Rektoren gewählt wurden, die an der Spitze der Verwaltung standen. Die Lehrer wurden von den Scholaren berufen, obschon es seit 1280 auch einzelne von der Stadt besoldete Lehrstühle gab. Die Universitas magistrorum et scholarium in Paris bestand aus Lehrern und Schülern, aber stimmberechtigte Mitglieder waren nur die Magistri. Das Grundgesetz für diese Körperschaft bildete eine päpstliche Bulle von 1231. Die Gesamtheit (universitas) war in vier Fakultäten geteilt, die theologische, juridische, medizinische und die der Artisten. In dieser waren die Artes (die „freien Künste" der Grammatik, Rhetorik, Dialektik u. s. w.) zu lernen und sie bildete erst den Zugang zu den drei oberen Fakultäten. Jede der Fakultäten vergleicht sich einer gelehrten Zunft mit Lehrlingen, Gesellen und Meistern: der einfache Scolaris wurde nach bestimmten Prüfungen zum Baccalarius (oder Baccalaureus) promoviert und dann nach weiteren Prüfungen zum Magister. An der Spitze jeder Fakultät stand ein Dekan. Bei der Artistenfakultät bildeten sich auch in Paris vier landsmannschaftliche Vereinigungen oder Nationes, deren jede ihren Prokurator, alle zusammen den Rektor wählten, der im Laufe der Zeit das Oberhaupt der Universitas wurde, da die Artisten weitaus am zahlreichsten waren und ihre Magistri zugleich als Scolares einer der oberen Fakultäten angehörten. Eine weitere Gliederung ergab sich seit der Mitte des 13. Jahrhunderts durch die Stiftung von Kollegien, d. i. Häusern, in denen eine größere oder geringere Zahl der Mitglieder der Universität gemeinsam lebte, das wichtigste ist das Collegium Sorbonicum (die Sorbonne), gegründet von Sorbon, Kanonikus von Cambrai. Die Promotion leiteten die Kanzler von Notre dame und St. Geneviève. Sie erfolgten auf Grund päpstlicher Privilegien mit Gültigkeit für die ganze Christenheit. — In ähnlichen Formen entwickelten sich Magisteruniversitäten auch in Oxford und Cambridge. Die Collegia sind hier zur großartigsten Entwicklung gelangt (colleges).

Diesen gegenüber sind die mittelalterlichen Hochschulen in Süditalien und Spanien von den Herrschern gegründet, so die in Neapel 1224 vom Kaiser Friedrich II. Die Professoren wurden vom König berufen und besoldet und verpflichtet, auch Treue gegen ihn zu lehren; auch die Promotionen erfolgten im Namen des Königs. In Spanien glänzt am hellsten die Universität in Salamanka, die von Ferdinand III. 1243 gestiftet wurde, von Alfons X. 1255 ihr Grundgesetz erhielt und dann vom Papst Alexander IV. anerkannt und privilegiert wurde.

Auch die Universitäten im Gebiete des heiligen römischen Reiches deutscher Nation und weiter im Osten und Norden Europas sind Gründungen der Herrscher mit päpstlicher Genehmigung. Von dem Landesherrn erfolgte eine mehr oder minder reiche Ausstattung, er schützte die Rechte und Vorrechte der Körperschaft und ihrer Mitglieder; auf Grund päpstlicher Privilegien erfolgten die Promotionen unter dem Kanzler (einem höheren geistlichen Würdenträger) mit der Gültigkeit für alle Länder, war vielen erst der Aufenthalt an der Universität möglich durch Entbindung von der Residenzpflicht, es wurden auch viele Lehrer mit geistlichen Pfründen bedacht. Alle Gründungen erfolgten hier nach be-

reits gegebenem Muster. So wurde die Universität in Prag gegründet „nach dem Muster und der Gewohnheit des Pariser Studiums“ von Karl IV. 1348. 1365 wurde die Universität in Wien gegründet von Rudolf dem Stifter, 1386 die in Heidelberg durch den Pfalzgrafen Ruprecht, 1409 die in Leipzig durch den Markgrafen Friedrich von Meißen und den Landgrafen Wilhelm von Thüringen (nach der Auswanderung so vieler Magister und Scholaren aus Prag). Ins 14. Jahrhundert fallen noch die Gründungen der städtischen Universitäten in Erfurt (1392, sie bestand bis 1816) und Köln (1388; bestand bis 1794); die in Rostock wurde 1419 gegründet, die in Löwen in den Niederlanden 1425. Ungefähr gleichzeitig mit der Wiener Universität erfolgte die Stiftung der in Krakau durch den König Kasimir d. Gr. von Polen (1364). Der Stiftsbrief schließt sich an den Friedrichs II. für Neapel an, auch die Einrichtung der Hochschule folgt nicht den westlichen, sondern italienischem Vorbild. Doch beginnt die ununterbrochene Reihe der Rektoren in Krakau erst 1400 und die Einrichtung ist von da ab den deutschen Universitäten angeglichen. Der König Ludwig d. Gr. von Ungarn gründete zur selben Zeit (1367) eine Universität in Fünfkirchen, die aber nur bis 1382 bestand; 1395 wurde eine Universität in Ofen gegründet, auch diese hatte keinen Bestand und wurde erst von Matthias Corvinus 1465 wieder hergestellt. In dieser Zeit gab es zahlreiche Gründungen neuer Universitäten: 1456 Greifswald und Freiburg, 1457 Trier (bestand bis 1798), 1459 Basel, 1472 Ingolstadt (bis 1800; dann nach Landshut, 1826 nach München verlegt), 1477 Tübingen, Mainz (bis 1798) und Upsala, 1479 Kopenhagen, 1502 Wittenberg (bis 1817; mit Halle vereinigt), 1506 Frankfurt a. O. (bis 1810; mit Breslau vereinigt). Alle diese jüngeren Gründungen erfolgten unter dem Anzeichen einer neuen Zeit: die Buchdruckerkunst war erfunden; der Humanismus regte sich; das Studium des römischen Rechtes breitete sich aus.

Die Einrichtung dieser Hochschulen war fast überall gleich. Die Aufnahme in die Universitas erfolgte durch Eintragen in die Matrikel; stimmberechtigt waren nur die graduierten Magistri und Doctores (dieser Name kam allmählich in den oberen Fakultäten statt des Magister zur Geltung). In Prag, Wien und Leipzig findet sich noch die Teilung in vier Nationes, die aber alle Fakultäten umfaßten, bei den späteren bestand nur die Gliederung in Fakultäten. Jede Fakultät hatte ihre besonderen Satzungen, ihre eigene Kassa, einen eigenen Schutzheiligen und besondere Feste. Am zahlreichsten waren überall die Artisten. An der Spitze der Gesamtkörperschaft stand ein Rektor mit meist halbjähriger Amtsdauer, in verschiedener Weise an den verschiedenen Orten abwechselnd aus allen Fakultäten gewählt. Überall hatte die Universität ihre eigene Gerichtsbarkeit. Die Lehrenden bezogen ein Honorar (pastus), das nur bei den Artisten von einiger Bedeutung war, daneben hatten sie Einnahmen aus Grundbesitz oder bestimmten öffentlichen Abgaben, die der Universität zugewiesen waren, und hauptsächlich aus geistlichen Pfründen; auch die Kollegien, deren viele gestiftet wurden, gewährten einer bestimmten Zahl der Magister Unterhalt. Als Pensionate namentlich für jüngere Scholaren entstanden bursae (woher unser Wort „Bursch“), in manchen Städten auf Grund reicher Stiftungen, wie in Wien, Köln, Erfurt. An vielen Universitäten bestanden an den Bursen oder gesondert Einrichtungen für diejenigen, welche die gelehrte Sprache der Universität, das Latein, erst lernen mußten. Denn es gab keine Schranke für den Eintritt, so daß denn auch das Alter der Scholaren sehr verschieden war. Einzelne wurden im Alter von zwölf Jahren immatrikuliert, andere mit 24, ja mit 34, 37 oder 45 Jahren. Die Absolvierung der artes erforderte mehrere Jahre; der Magister in artibus brauchte bis zum Doctor theologiae vielleicht noch zehn bis zwölf Jahre, namentlich wenn einer aufsteigend die Fakultäten nacheinander durchlief (s. den Dr. Faust), doch wurde nur eine sehr geringe Anzahl der Immatrikulierten auch nur in der Artistenfakultät promoviert. Die Zahl der ortsanwesenden Immatrikulierten war nicht so groß, als gewöhnlich angegeben wird; nach sicheren Berechnungen ist die Durchschnittszahl für Prag in der Zeit von 1375 bis 1409 etwa 676, für 1380 bis 1389 etwa 1027; für Leipzig 1472 etwa 700. Für Paris im 15. Jahrhundert rechnet man 2000 bis 3000 Studierende. In den Kollegien herrschten mehr

oder weniger klösterliche Lebensformen; alle Angehörigen der Universität hatten eine halb geistliche Tracht. Zwischen den Universitäten aller Länder herrschte unbeschränkte Freizügigkeit, von der reichlich Gebrauch gemacht wurde; das internationale Latein ermöglichte weiteste Wanderung.

Die mittelalterlichen Universitäten waren nicht Stätten der Forschung und bereiteten nicht unmittelbar vor zu einem praktischen Beruf. Ihre Aufgabe war Überlieferung der Wissenschaft, die man in bestimmten Werken gegeben glaubte. Diese Werke hatten dogmatische Geltung wie die Lehren der Kirche. Sie bildeten die Grundlage in den Lectiones, in denen diese Schriften — z. B. die von Hippokrates und Galenus für die Medizin, Aristoteles, Euklides oder die Sphaera des Johannes de Sacro Bosco, Summula Petri Hispani u. s. w. — vorgelesen und erklärt wurden. Neben den Vorlesungen waren die Disputationen wichtig, in denen die Lehrsätze festgesetzt, begründet, verteidigt wurden. Völlige Beherrschung des ganzen Wissensstoffes, Schlagfertigkeit gegen jeden Zweifel und Angriff wurde dadurch erreicht. Die Angehörigen der Universität waren verpflichtet, den Disputationen beizuwohnen, es waren auch bestimmte Zeiten dafür festgesetzt. Wie überall dieselbe Sprache gesprochen wurde, so bot die Grundlage (principia) für solche Disputationen dieselbe Weltanschauung, die alle erfüllte, wie sie ausgebildet war in den Systemen der Scholastik, wenn auch innerhalb derselben wieder große Gegensätze (zwischen den Realisten und Nominalisten) sich zeigten.

Von diesen Einrichtungen der alten Universitäten hat sich am meisten in denen des konservativen England erhalten, am wenigsten in Frankreich. In den alten englischen Universitäten wird ohne besondere Rücksicht auf den Beruf allgemeine höhere Bildung erworben, ihr ganzes Leben ist in den colleges und halls eingeschlossen. In Frankreich sind die Fakultäten Staatsanstalten für die bestimmte Berufsbildung, während für die wissenschaftliche Forschung vielerlei besondere Anstalten bestehen. Die deutschen Universitäten und jene, welche diesen Typus angenommen haben, darunter auch viele mit anderen Vortragssprachen, nehmen eine mittlere Stellung ein. Wir finden hier noch die vier Fakultäten (zuweilen fünf durch Teilung einer Fakultät), deren jede unter ihrem Dekan steht. Abwechselnd wird aus den verschiedenen Fakultäten der Rektor gewählt, worin schon äußerlich die Einheit des Ganzen sich zeigt. Auch eine gewisse Selbstverwaltung blieb erhalten, schon darin sichtbar, daß die Universität ihre Behörden selbst wählt; auch auf die Besetzung der Lehrstühle übt sie einen bestimmenden Einfluß. Aber die deutschen Universitäten sind heute durchaus Staatsanstalten. Vier Fakultäten sind vorhanden, aber die alte Artistenfakultät ist verschwunden (die Vorbereitung zur Universität obliegt anderen Schulen) und an ihre Stelle ist die philosophische Fakultät getreten (der Name kommt zuerst im 16. Jahrhundert auf), die mit den übrigen gleich rangiert, an Zahl der Lehrer und Institute sie meist weit übertrifft. Sogar im Namen ist ein Bedeutungswechsel eingetreten, er bezeichnet die Universitas litterarum, die Gesamtheit der Wissenschaften (was nun freilich auch schon nicht mehr gilt), nicht die Universitas magistrorum et scholarium als Körperschaft. Die innere Umgestaltung erfolgte im Laufe historischer Entwicklung.

Der **Humanismus** brachte Verachtung für das „barbarische“ Latein, das bis dahin das allgemeine Organ aller Studien war, und setzte ein „klassisches“ Latein an dessen Stelle, das freilich für die Scholastik nicht zureichte, die mit dem mittelalterlichen Latein dem Spotte verfiel. Dafür wurden die antiken Dichter und Redner von den neuen Poeten und Oratoren gelesen und erklärt zum Zweck der Imitation in lateinischer Eloquenz und einer neulateinischen Poesie. Auch fand die griechische Sprache Aufnahme. Die **Reformation** verstärkte den Haß gegen die Scholastik und entvölkerte zunächst die Universitäten. Aber mit der Bildung der neuen Landeskirchen erfolgte ihre Wiederherstellung und die Gründung neuer. Zehn protestantische und zehn katholische Universitäten wurden in der Zeit von 1527 bis 1672 auf deutschem Gebiet neu gegründet, und zwar protestantisch: Marburg (1527), Königsberg (1544), Jena (1556), Helmstädt (1576), Gießen (1607), Straßburg (1621), Rinteln (1621), Altdorf (1622), Duisburg (1655), Kiel (1665); katholisch: Dillingen (1549), Olmütz (1581), Würzburg (1582), Graz (1586), Paderborn (1615), Salzburg

(1623), Osnabrück (1630), Linz (1636), Braunsberg (1648), Innsbruck (1672). Viele von diesen waren von Anfang an oder nie vollständig, bis heute bestehen als Universitäten nur noch 9 von ihnen: Marburg, Königsberg, Jena, Gießen, Straßburg (doch dieses 1872 neu begründet), Kiel, Würzburg, Graz und Innsbruck. Die alten Universitäten waren international — im Zeitalter der Reformation waren die Universitäten nur bestimmt für das Land oder Ländchen, in dem sie liegen; der Landesherr, der mit allen Mitteln die Einheit des Glaubens in seinem Lande hergestellt hatte, sorgte dafür, daß auf der Landesuniversität keine Häresie einbrach. Die Universität hat ja nun auch den Nachwuchs für die geistlichen Ämter heranzubilden, denn für die Geistlichen wird fortan das Fakultätsstudium unerläßlich, und zwar bei Katholiken wie Protestanten. Seit der Rezeption des römischen Rechtes braucht der Staat auch immer mehr gelehrte Juristen. Die Selbstbestimmung der Universitäten wurde mit der Herstellung der absoluten Macht der Landesherren mehr und mehr eingeschränkt, die eigene Gerichtsbarkeit ihnen entzogen. Da sich das gesamte Schulwesen ausgestaltete, kamen nicht mehr Knaben zur Universität; es gingen infolgedessen die Bursen und Kollegien ein, nur wenige verwandelten sich in Gymnasien. Ein klösterliches Zusammenleben von Lehrern und Schülern in den Kollegien war schon deshalb nicht mehr möglich, weil für die protestantischen Universitäten der Zölibat aufhörte. Konservativer waren die katholischen Universitäten, von denen viele unter Leitung der Jesuiten standen.

Im 18. Jahrhundert verfiel die Eloquenz und neulateinische Poesie der Verachtung, wie einst die Scholastik. Das Latein war durch die Humanisten erst eine tote Sprache geworden, lebenskräftige Wissenschaft und ihre Lehre kann sich aber nur in lebender Sprache entwickeln, so wurden denn die Volkssprachen auch für die Wissenschaft verwendet. Chr. Thomasius hielt 1687 die erste deutsche Vorlesung an der Universität in Leipzig. Er wirkte später in Halle a. S., wo 1694 eine Universität gegründet wurde, die von größter Bedeutung für die Folgezeit wurde; neben ihr glänzte im 18. Jahrhundert am meisten die 1737 gegründete Universität in Göttingen. An Stelle der starren Orthodoxie trat der Pietismus und der Rationalismus und der Neu-Humanismus zeigte ein anderes Verhältnis zu den alten Klassikern. Es verschwand der Glaube, daß die Wahrheit festgelegt sei in Büchern von autoritativer Geltung, sondern die Vernunft fragt überall nach Was und Wie und Warum. Eigene Beobachtung und Erfahrung kommt zur Geltung; die Wissenschaften, die sich auf diese gründen, mit der Mathematik treten in den Vordergrund. Bei den alten Klassikern handelt es sich nicht mehr um Imitation, sondern um das Verständnis, das ästhetische und historische, und um humane Bildung. Die Werke der Griechen treten dabei an erste Stelle, sie bieten die höchsten Muster der Kunst, an ihnen bildet sich der Geschmack, gewinnt die Kritik ihren Maßstab.

Im 19. Jahrhundert verloren die deutschen Universitäten den ehemaligen konfessionellen Charakter ganz mit Ausnahme der theologischen Fakultäten. Mit den Wissenschaften entwickelten sich auch die Universitäten in die Breite; so z. B. traten der altklassischen Philologie jetzt an die Seite: germanistische, slawistische, romanische, indische Philologie, Assyriologie, Ägyptologie, Linguistik mit Sprachvergleichung; neben der Zoologie, Botanik und Mineralogie erscheinen: Anatomie und Zootomie, Physiologie, Biologie, Geologie, Geognosie, Chemie u. s. w. Da auch in solchen Gebieten der Reichtum noch so groß ist, daß ein Mann nicht mehr das Ganze beherrschen kann, so ist immer weitergehende Spezialisierung eingetreten, für die Universitäten sind immer neue Lehrstühle, neue Institute und Seminare errichtet worden. Neben der philosophischen Fakultät hat die medizinische den größten Zuwachs erfahren.

Von Neugründungen ist in Deutschland Berlin (1809) und Bonn (1818), auch Straßburg (1872) zu nennen; in Österreich wurden die alten Universitäten nach deutschem Muster umgestaltet (1848), die in Lemberg (gestiftet 1784) vervollständigt, in Czernowitz eine neue gegründet (1875, doch ohne medizinische Fakultät); die Prager Universität in eine deutsche und eine tschechische geteilt (1882).

Die deutschen Universitäten (und die diesem Typus folgen) unterstehen direkt dem Unterrichtsministerium des Staates, zu dem sie gehören und der für ihre Bedürfnisse

sorgt. Vom Staat sind die Professoren ernannt nach dem Vorschlag der Universität. Sie wählt selbst die akademischen Behörden: Rektor, Dekane, Senat. Es herrscht hier Lehr- und Lernfreiheit. Nicht Knaben, sondern „reife" Jünglinge kommen zur Universität; sie unterstehen auch hier dem Gesetze des Staates und haben volle Freiheit, wie sie ihre Zeit verwenden wollen — aller schulmäßige Betrieb des Unterrichts ist ferngehalten. Die Lehrer an den Universitäten sind zugleich, ja meist in erster Linie Forscher. Was jeder als Wahrheit erkannt hat und von den Forschungsergebnissen anderer für wahr hält, trägt er den „Hörern" vor (profiteri; Professor). Die Studierenden sollen sich die Resultate der Forschung zu eigen machen, sollen aber selbst wissenschaftlich denken und arbeiten lernen. Der Mitteilung der Wissenschaften dienen zunächst die Vorlesungen, der Anleitung zu eigenen Arbeiten die Übungen in den Seminaren, Laboratorien und Instituten. So sind die Universitäten Pflegestätten der Wissenschaft und zugleich Stätten der höchsten allgemeinen Bildung.

Alle Fakultäten sind aber zugleich auch Fachschulen, da jede der Fakultäten zu bestimmten Berufen vorbereitet und Fakultätsstudium unerläßlich ist für die Staatsprüfungen, welche den Zugang zu jenen Berufen gewähren. Es bestehen dafür besondere Prüfungskommissionen, die unter Umständen auch ausschließlich aus Professoren der Universität zusammengesetzt sein können. Getrennt von diesen Prüfungen sind die für die Promotion zum Doktorat in den einzelnen Fakultäten. Die Promotion ist für die Berufsstellung außer beim Mediziner nicht erforderlich. Nur wer selbst Lehrer an einer Universität werden will, muß zum Doktor promoviert sein und er kann dann (nach drei Jahren) als Privatdozent die Venia legendi erhalten, wenn er bei der Fakultät eine wissenschaftliche Arbeit vorlegen kann und eine Prüfung vor der Fakultät besteht. Zumeist werden die Professoren (die wieder in ordentliche und außerordentliche zerfallen) aus der Zahl der Privatdozenten gewählt.

Universitäten gibt es außer in Europa und Amerika auch in den anderen Weltteilen, so in Asien in Allahabad, Bombay, Calcutta, Lahore, Madras (Examensuniversitäten, an denen keine Vorlesungen gehalten werden), in Kioto (seit 1897) und Tokio (seit 1868), in Tomsk (seit 1888); auch in Australien finden sich Universitäten in Adelaide, Melbourne, Christchurch auf Neuseeland. In Afrika ist nur eine (Prüfungs-)Universität in Kapstadt.

Statistische Angaben können hier nur einige über die Universitäten in Österreich-Ungarn, einige im deutschen Reich (die acht größten und die kleinste sind angeführt) und in der Schweiz Platz finden. (Siehe Tabelle I auf Seite 738.)

Unter den Studierenden ist eine nicht unerhebliche Zahl von Frauen. Im Wintersemester 1903/4 waren an den österreichischen Universitäten umstehende Fakultäten. (Siehe Tabelle II auf Seite 738).

In Freiburg in der Schweiz und in Münster sind unvollständige Universitäten, da die medizinische Fakultät fehlt, ebenso an der „Akademie" in Neufchâtel. Das „Lyceum Hosianum" in Braunsberg besteht aus einer theologischen und einer philosophischen Fakultät.

Anderwärts bestehen nur einzelne Fakultäten, so die katholischen theologischen Fakultäten in Olmütz und Salzburg, auch mögen hier die bischöflichen Priesterseminare mit theologischem Studium erwähnt werden. Eine „k. k. evangelisch-theologische Fakultät" besteht (neben der Universität) in Wien, eine „Evang. reform. theol. Akademie" in Budapest; ein „Jüdisch-theologisches Seminar" in Breslau, eine „Israelitisch-theologische Lehranstalt" in Wien, eine „Lehranstalt für Wissenschaft des Judentums" in Berlin.

Tierärztliche Hochschulen bestehen in Berlin, Dresden, Hannover, München, Stuttgart, Wien („k. k. Militär-Tierarznei-Institut und tierärztliche Hochschule"), Lemberg, Budapest.

Die technischen Hochschulen sind sämtlich erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu Hochschulen geworden, wenn auch einzelne ihre Geschichte bis auf den Anfang des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen können, einzelne „Ingenieur-Schulen" auch schon im 18. Jahrhundert bestanden (z. B. in Prag seit 1717). Es war da zumeist auf Leistungen für den Krieg und im Kriege abgesehen, wie noch in der berühmten 1794 begründeten

Tabelle I.

Universitäten	Zahl der Lehrer im Sommersemester 1904			Zahl der Studierenden im Wintersemester 1903/4	
	Professoren	Privatdoz., Assistenten etc.	Zusammen	Immatrikuliert	Gesamtzahl
I. Österreich-Ungarn:					
Wien	186	281	467	5906	7738
Graz	94	35	129	1343	1751
Innsbruck	74	22	96	931	1111
Prag (deutsch)	97	46	143	1194	1472
Prag (tschechisch)	82	102	184	3026	3628
Czernowitz	42	10	52	563	698
Lemberg (polnisch)	68	82	150	2443	2742
Krakau (polnisch)	86	84	170	1619	1934
Budapest (ungarisch)*)	122	126	248	5543	6278
Klausenburg (ungarisch)*)	57	21	78	1628	1754
Agram (kroatisch)*)	42	44	86	830	934
II. Deutsches Reich:					
Berlin	224	233	457	7503	13056
München	138	75	213	4609	4855
Leipzig	153	62	215	3772	4407
Bonn	105	75	180	2294	2484
Breslau	103	72	175	1770	1979
Halle	91	71	162	1753	1956
Heidelberg	122	41	163	1359	1535
Straßburg	112	43	155	1333	1500
Rostock	48	12	60	519	549
III. Schweiz:					
Bern	76	49	125	1418	1653
Zürich	72	63	135	955	1258
Genf	78	57	135	887	1203

*) Vom Jahre 1902/3.

Tabelle II.

Universität	Juridische Fakultät	Medizinische Fakultät			Philosophische Fakultät			Zusammen
	Hospitantinnen	Ordentl. Hörerinnen	Außerordentl. Hörerinnen	Hospitantinnen	Ordentl. Hörerinnen	Außerordentl. Hörerinnen	Hospitantinnen	
Wien	5	23	6	5	67	123	53	282
Innsbruck	—	—	—	1	1	12	7	21
Graz	33	3	—	—	7	41	62	146
Prag (deutsch)	—	—	—	—	—	12	16	28
Prag (tschechisch)	1	7	1	1	20	10	81	121
Lemberg	—	10	—	—	18	116	11	155
Krakau	—	15	—	12	37	72	69	205
Czernowitz	1	—	—	—	3	37	21	62

École polytechnique (dieser Name seit 1795) in Paris. Die technischen Lehranstalten, die dann in Österreich und Deutschland gegründet wurden, sollten den verschiedensten Bedürfnissen im Gewerbe, in der Industrie und dem Handel und allgemeinen Verkehr dienen und erst allmählich mit der Entwicklung der technischen Wissenschaften, der Industrie und des Verkehres traten Teilungen und eine Ausgestaltung verschiedener Schulgattungen ein, die den sehr verschiedenen Anforderungen für die Ausbildung der Werkmeister, Aufseher, Konstrukteure, Zeichner u. s. w. neben den leitenden eigentlichen Technikern entsprechen konnten (vgl. Gewerbeschulen). Das erste technische Institut in Österreich wurde 1806 in Prag von „den Ständen" (d. h. als Landesanstalt) gegründet nach den Vorschlägen des Prager Universitätsprofessors Fr. J. v. Gerstner; dann folgte 1811 ein ähnliches Institut in Graz („Joanneum", gleichfalls von den Ständen gegründet), 1815 das polytechnische Institut in Wien (staatlich); es zerfiel in eine technische und eine kommerzielle Abteilung, jede mit zwei Jahrgängen. Die nächste Gründung einer technischen Schule in Österreich fällt dann erst in das Jahr 1843, in dem ein technischer Kurs mit der „Real- und Handelsakademie" in Lemberg verbunden wurde. Die Eröffnung eines technischen Instituts in Brünn wurde erst 1847 bewilligt, verzögerte sich aber bis 1850. In dieser Zeit des äußeren und inneren Stillstands der österreichischen technischen Institute wurden sie von den deutschen weit überflügelt. In Berlin bestand seit 1799 eine Bauschule, die sich zur Bauakademie erweiterte; 1821 wurde daneben ein technisches Institut gegründet. Bis 1833 wurden technische Institute auch in München, Karlsruhe, Dresden, Nürnberg, Augsburg, Stuttgart, Hannover gegründet, von denen das in Karlsruhe (gegr. 1825) namentlich durch die Wirksamkeit Redtenbachers von besonderer Wichtigkeit für die Ausgestaltung dieser Schulen wurde. Hier ist zuerst das System von Fachschulen neben einer allgemeinen Abteilung zur Durchführung gelangt, freilich waren sieben Fachschulen vereinigt: 1. Ingenieurschule, 2. Bauschule, 3. Maschinenbauschule, 4. Chemisch-technische Schule, 5. Forstschule, 6. Handelsschule, 7. Postschule. An die eigentlich technischen Fächer sind also in den Abteilungen 5 bis 7 andere Disziplinen ohne innere Verwandtschaft angegliedert, nur weil in dem Lande Baden gerade für solche Schulen sich ein Bedürfnis geltend machte. Doch ist der Charakter einer Hochschule schon deutlich ausgeprägt, der dann zuerst völlig erreicht ist in der eidgenössischen polytechnischen Schule in Zürich, gegründet 1855 und organisiert in freier Anlehnung an das Muster der deutschen Universitäten. Seither wurden die älteren Institute umgestaltet. In Bayern wurden die drei polytechnischen Anstalten des Landes (München, Nürnberg, Augsburg) 1865 in eine große Anstalt in München (zuerst „polytechnische Zentralschule", dann technische Hochschule) vereinigt; in Berlin erfolgte die Vereinigung der beiden technischen Akademien zur Hochschule 1879. In Österreich blieben bis in die Sechzigerjahre kommerzielle Abteilungen mit den technischen Instituten verbunden; am Wiener polytechnischen Institut bestand sogar eine Abteilung als Gewerbezeichenschule. 1869 und 1870 erfolgte die Neuorganisierung. Während früher die Schüler sehr ungleich vorgebildet an die Institute kamen, weshalb Vorbereitungsklassen und Aufnahmsprüfungen eingerichtet waren, sind seit dem Schuljahr 1872/3 nur Abiturienten einer Realschule oder eines Gymnasiums zum Eintritt als ordentliche Hörer berechtigt, wobei die Gymnasialabiturienten den Nachweis der Fertigkeit im Zeichnen zu liefern haben. 1875 erfolgte ein neues Statut für die Wiener „technische Hochschule" (diese Bezeichnung erscheint amtlich in diesem Jahre zuerst), 1877 wurde die technische Akademie in Lemberg, 1879 auch die beiden polytechnischen Institute in Prag (1869 war die Teilung in ein deutsches und ein tschechisches Institut erfolgt) in „technische Hochschulen" verändert, wenn auch die völlige Ausgestaltung noch lange Jahre brauchte.

Die „technische Hochschule" besteht nun aus einer allgemeinen Abteilung und vier Fachschulen, nämlich: 1. der Bau-Ingenieurschule, 2. der Hochbauschule, 3. der Maschinenbauschule, 4. der chemisch-technischen Schule. Diese Abteilungen sind vergleichbar den Fakultäten der Universität. Jede Abteilung wählt ihren Dekan, alle ordentlichen Professoren den Rektor, dem ein Senat zur Seite steht. Neben den

ordentlichen gibt es außerordentliche Professoren und Privatdozenten, daneben auch Honorardozenten, welche vom Staat bestimmte Lehraufträge erhalten, und Supplenten. An der technischen Hochschule herrscht wie an der Universität das Prinzip der Lehr- und Lernfreiheit, doch bestehen für jede Fachabteilung Studienpläne, deren Einhaltung zur Ablegung der verschiedenen Prüfungen gefordert wird. Neben den Staatsprüfungen für die verschiedenen Berufe, für die besondere Prüfungskommissionen eingesetzt sind, gibt es Diplomprüfungen an der Hochschule, seit dem Erlaß des Kaisers Wilhelm II. vom 11. Oktober 1899 ist den technischen Hochschulen in Deutschland auch das Recht der Promotion zum Doktor verliehen; in Österreich wurde ihnen dieses Recht auf Grund Allerhöchster Entschließung vom 13. April 1901 verliehen. Auf Grund einer besonderen Prüfung kann darnach in Deutschland ein Diplomingenieur („Dipl.-Ing." nach Ablegung der Diplomprüfung) zum „Dr.-Ing." promoviert werden, während in Österreich auf Grund einer strengen Prüfung (nach Ablegung der II. Staatsprüfung) der Titel „Dr. techn." verliehen wird. Die äußere Gleichstellung mit der Universität ist ungefähr gleichzeitig auch darin zum Ausdruck gekommen, daß die Rektoren auch der technischen Hochschulen den Titel „Magnifizenz" führen. In derselben Zeit wurde auch „die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei Arten höherer Lehranstalten", des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule ausgesprochen (kais. Erl. v. 26. Nov. 1900), während vordem in Preußen nur das Maturitätszeugnis des Gymnasiums den Zugang zur technischen Hochschule bot. In Österreich war die Hebung der Realschule (s. diese) parallel mit den technischen Anstalten erfolgt; der Weg zur technischen Hochschule durch die Oberrealschule gilt hier seit langem als der normale. — Die Hauptform der Lehre ist wie bei den Universitäten die Vorlesung; doch treten die Übungen in den Laboratorien, Instituten, Seminaren, Zeichensälen u. a. noch stärker hervor.

Einzelne Wissenschaften werden an den beiden Arten der Hochschulen in wesentlich gleicher Weise gelehrt („allgemeine Abt.") und doch hat sich die jüngere gesondert von der älteren entwickelt und Gleichstellung errungen. Nur vereinzelt haben sich an die althergebrachten Fakultäten der Universität neue für die technischen Wissenschaften angeschlossen, wie an der Universität in Padua.

Im deutschen Reich bestehen neun technische Hochschulen, und zwar in: Aachen, Berlin-Charlottenburg, Braunschweig, Darmstadt, Dresden, Hannover, Karlsruhe, München, Stuttgart. Sie sind insofern nicht gleich, als manche außer der allgemeinen und den Abteilungen für Architektur, Ingenieurwesen, Maschinenbau und Chemie noch besondere Abteilungen zeigen. So enthält die technische Hochschule in Berlin noch eine besondere Abteilung für Schiffs- und Schiffsmaschinenbau; die in München eine Abteilung für Landwirtschaft, die in Karlsruhe eine für Forstwesen, auch besteht eine Abteilung für Elektrotechnik hier gesondert neben der für Maschinenbau; in der Abteilung für Chemie wird (wie in Darmstadt) auch Pharmazie gelehrt, wogegen in Braunschweig die Pharmazie eine besondere Abteilung bildet. — Die eidgenössische polytechnische Schule in Zürich hat außer den fünf Abteilungen der deutschen technischen Hochschulen (in der Abteilung für Chemie besteht eine Technische Sektion und eine Pharmazeutische Sektion) noch eine Land- und Forstwirtschaftliche, eine Militärwissenschaftliche und eine Schule für Fachlehrer mathematischer und naturwissenschaftlicher Richtung.

In Österreich-Ungarn bestehen technische Hochschulen in Wien, Graz, in Prag eine deutsche und eine tschechische, ebenso in Brünn, Lemberg (polnisch), Budapest (ungarisch). In Brünn fehlt bei beiden technischen Hochschulen die Bauschule, bei der tschechischen auch noch die Abteilung für Chemie.

Nebenstehende statistische Angaben mögen beigefügt sein.

Die technische Hochschule in Berlin hatte 1902/3 4464 (imm. 3463), München 2965 (imm. 2433), Hannover 2023 (imm. 1296), Darmstadt 1970 (imm. 1521), Karlsruhe 1873 (imm. 1609), Dresden 1284 (imm. 932), Stuttgart 1187 (imm. 948), Aachen 824 (imm. 609), Braunschweig 511 (imm. 345). Zürich 1901/2 1636 (imm. 1065) Studierende.

Wenn bei einigen technischen Hochschulen besondere Abteilungen für Land-

Technische Hochschulen	Wintersemester 1903/04				
	Zahl der			Zahl der Studierenden	
	Professoren	Supplenten u. Dozenten ohne Assist.	Zusammen	Immatrikuliert	Gesamtzahl
Wien	40	60	100	2365	2563
Graz	21	17	38	468	490
Prag (deutsch)	23	24	47	770	858
Prag (tschechisch)	23	37	60	1603	1687
Brünn (deutsch)	23	24	47	553	610
Brünn (tschechisch)	20	16	36	282	329
Lemberg (polnisch)	24	18	42	972	1060
Budapest (ungarisch) 1902/03	35	34	69	?	1617

und Forstwirtschaft bestehen, so haben sich anderwärts besondere fachliche Hochschulen für diese Gebiete entwickelt. In Österreich besteht seit 1872 eine Hochschule für Bodenkultur in Wien, die eine landwirtschaftliche und eine forstliche Sektion enthält, wozu noch die dritte Abteilung für Kulturtechniker kommt. Sie war im Wintersemester 1903/4 von 435 Studierenden besucht. In Ungarn besteht eine landwirtschaftliche Akademie mit Unterricht über Tierheilkunde in Altenburg. Im deutschen Reich bestehen landwirtschaftliche Hochschulen in Berlin, Bonn-Poppelsdorf, Hohenheim, forstliche Hochschulen in Aschaffenburg, Eberswalde, Hann. Münden, Tharandt, Eisenach.

Schon früh wurden höhere Schulen für den Bergbau gegründet; so besteht die berühmte sächsische Bergakademie in Freiberg seit 1765. Außerdem besteht in Deutschland eine Geologische Landesanstalt und Bergakademie in Berlin und eine Bergakademie in Clausthal (gegründet 1775). In Österreich bestand eine Bergwerkschule in Prag, die nach Eröffnung der Bergakademie in Schemnitz (Ungarn) 1770 aufgelassen wurde; die in Schemnitz gegründete Schule besteht heute noch als kön.-ung. Montan- und Forstakademie. 1849 wurden die Bergakademien in Přibram und Leoben gegründet. Mit kaiserlicher Entschließung vom 31. Juli 1904 wurde für diese ein neues Statut genehmigt, wornach diese Lehranstalten die Bezeichnung Montanistische Hochschulen (s. d.) zu führen haben. Diesen Hochschulen wird durch das neue Statut das Recht der Promotion zum Doktor der montanistischen Wissenschaften zuerkannt, den jeweiligen Rektoren der Titel „Magnifizenz".

Auch die Handelswissenschaften haben eigene Hochschulen. In Triest besteht eine Handelshochschule seit 1877 (italienisch), 1901 wurde in Köln die städtische Handelshochschule eröffnet und in demselben Jahre noch die Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften in Frankfurt a. M.

Zum Schlusse mag noch verwiesen sein auf die Akademien der bildenden Künste in Dresden und München, die Kunstakademie in Düsseldorf und auch auf die verschiedenen Militärakademien (vgl. den Art. „Akademie").

Literatur: Erman W. u. Horn E. Bibliographie der deutschen Universitäten I.—III. Teil. Leipzig 1904/5. — Denifle H., Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400. Berlin 1885. — Kämmel O., Die Universitäten des Mittelalters bis zum Eintritte des Humanismus in Schmid, Geschichte d. Erziehung II, 1. Stuttgart 1892. — Lexis W., Die deutschen Universitäten 2 Bde. Berlin 1893 (Darin: Paulsen F., Wesen und geschichtl. Entwicklung der Deutschen Universitäten u. Conrad J., Allgemeine Statistik der Deutschen Universitäten). — Kaufmann Georg, Geschichte der deutschen Universitäten (bisher I. u. II. Bd. erschienen). — Paulsen F., Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den Deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 2 Bde., 2. Aufl. Leipzig 1890. — Eulenburg Fr., Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart. Leipzig 1904. — (Über das Hochschulwesen in Amerika:) Münsterberg H., Die Amerikaner. Berlin 1904.

2 Bde. — Pinet, Histoire del'École polytechnique. Paris 1887. — Jelinek R., Das ständisch-polytechnische Institut in Prag 1836. — Kořistka R., Der höhere polytechnische Unterricht in Deutschland, der Schweiz, Frankreich, Belgien u. England. Gotha 1863. — Ziegler Th., Der deutsche Student am Ende des 19. Jahrh. 9. Aufl. Leipzig 1904. — Scheffer Th., Deutscher Universitätskalender, 65. Ausgabe, Sommersemester 1904. Leipzig 1904 (Die früheren Bände herausgeg. v. Ascherson). Minerva. Jahrbuch der gelehrten Welt, herausgeg. v. Trübner K., 13. Jahrg. Straßburg 1904.

Saaz. *W. Toischer.*

Hochschulkurse, volkstümliche (University Extension).

James Stuart, damals Privatdozent am Trinity-College von Cambridge, hielt im Spätherbst 1867 durch acht Wochen einen Vorlesungskurs über Astronomie in den Städten Leeds, Sheffield, Manchester und Liverpool, in der Art, daß er, von einem Ort zum anderen reisend, in jeder Woche einen Abend in jeder Stadt sprach. Die Aufforderung zur Abhaltung dieser Kurse war von Lehrerinnen ausgegangen. Alsbald bemächtigte sich die industrielle Arbeiterschaft des Gedankens, welcher dieser Veranstaltung zu Grunde lag, und 1868 hielt Stuart den Arbeitern in Crewe und Rochdale Vorlesungen über Astronomie. Der eigentliche Geburtstag der Bewegung, welche die Einrichtung von volkstümlichen Hochschulkursen zum Zwecke hat, ist der 23. November 1871, an welchem Stuart der Universität Cambridge ein Memorandum vorlegte, worin er es als ihre Pflicht hinstellte, das von ihm begonnene Werk unter ihrer Ägide weiterzuführen. Petitionen von Provinzialstädten, Gewerbe- und Arbeitervereinen, Frauenvereinigungen unterstützten dieses Memorandum. Die eingesetzte Kommission erwies sich dem Projekt günstig und 1873 fanden die ersten Kurse unter Oberleitung der Universität statt. Hiedurch war eine bedeutungsvolle Erweiterung der Funktion der Universität ins Leben getreten, eine Ausdehnung des Universitätsunterrichts (Extension of University-Teaching) auf Hörerkreise, denen die Hochschule bislang vollständig verschlossen war. Die Einrichtung wurde kurzweg als University Extension (U. E.) bezeichnet, ein Name, der auch auf dem Kontinent gebräuchlich geworden ist. Die Organisation war derart, daß die Vorträge von der Universität veranstaltet wurden, während die Kosten von einem eigenen Lokalkomitee des jeweiligen Kursortes aufgebracht werden mußten. Dies geschah hauptsächlich durch das zu bezahlende Eintrittsgeld, welches in verschiedenen Städten von verschiedener Höhe war. Am Schlusse der Vorlesungen fanden schriftliche Prüfungen statt, den Geprüften wurden Zeugnisse ausgestellt. Das Beispiel von Cambridge fand bald Nachahmung. 1876 bildete sich eine Gesellschaft in London, welche sich die Aufgabe stellte, die U. E. nach London zu verpflanzen (The London Society for the Extension of University-Teaching). 1878 veranstaltete die Universität Oxford volkstümliche Universitätskurse, aber ohne Erfolg, so daß sie dort aufgegeben und erst 1885 mit einer wichtigen Abänderung wieder aufgenommen wurden: man reduzierte nämlich, wie dies Cambridge seit 1881 als Ausnahme tat, für kleinere Orte die Zahl der Vorlesungen eines Kurses (und damit auch das Eintrittsgeld) auf die Hälfte, nämlich auf sechs. Seitdem ist die Universitäts-Ausdehnungsbewegung gesichert und ihre Entwicklung, ihre Beanspruchung seitens der Bevölkerung hat sich in aufsteigender Linie bewegt. Es veranstalten nun in England die Universitäten Cambridge, London, Oxford und Manchester, in Schottland Glasgow volkstümliche Universitätskurse. Eine besonders erwähnenswerte Einrichtung sind die Summer Meetings, welche abwechselnd von Cambridge und Oxford veranstaltet werden; es sind dies Ferialkurse größeren Stiles, die auch von Ausländern stark besucht werden.

Nach dem Vorbild der englischen wurde die amerikanische University Extension geschaffen. Die Universität Philadelphia machte 1890 den Anfang, es folgten 1891 New-York, 1892 Chicago. Die Einrichtung von Sommerschulen ist in Amerika sehr ausgebreitet. Sie gehen allerdings nicht von den Universitäten aus, müssen aber des organischen Zusammenhanges wegen hier erwähnt werden. Unter den zahlreichen Formen, in welchen die Volksbildung in Amerika gepflegt wird, ist das Chautauqua-System das eigentümlichste. Dasselbe ging aus einer Art religiöser Volksbewegung hervor, deren Mitglieder in Versammlungen

auf freiem Felde miteinander in Verbindung traten. In einer solchen Versammlung zu Fair Point am Chautauqua-See (im Staate New-York) wurde die Gründung von Sonntagsschulen beschlossen. In den weiteren Versammlungen wurde über Organisation und Vervollkommnung dieser Schulen vorgetragen und diskutiert, allmählich aber der Kreis der Gegenstände, über welche den Versammlungsteilnehmern referiert wurde, immer mehr erweitert, so daß sich eine besondere Unterrichtsinstitution herausbildete, Sommerschule und Sommerfrische zugleich. Chautauqua ist jetzt eine Idee, ein Begriff — über hundert solcher Sommerschulen gibt es heute, von denen sich einige von der ursprünglichen Chautauquaorganisation losgelöst und selbständig gemacht haben. Am Chautauquasee befindet sich eine blühende Sommerstadt, ein sommerliches Bildungszentrum mit Unterrichtsgebäuden, Laboratorien, Musikschulen, Ateliers für Maler und Bildhauer, einer Halle für Monstreversammlungen, einem Theater. Mit der U. E. steht das Chautauquasystem in enger Beziehung. Bischof John C. Vincent, neben Lewis Miller der Vater der Bewegung, besuchte 1886 England und beschloß, eine Verbindung der U. E. mit dem Chautauquasystem anzustreben. Seither wirkt die Chautauquaorganisation für die Verbreitung der U. E.

In Australien rief die Universität Melbourne 1890 U. E.-Kurse ins Leben, das System breitete sich rasch aus. In Britisch-Indien fand die U. E. eine Pflegestätte in der Universität Madras.

Auf dem europäischen Kontinent folgte zunächst Belgien dem englischen Beispiel: 1892 die Universität Gent, 1893 die Universität Brüssel. Die Université libre in Brüssel veranstaltet seit 1894 volkstümliche Universitätskurse in Brüssel und in der Provinz.

Im Jahre 1895 beginnt die U. E. in Österreich, und zwar zunächst in Wien. Mannigfache Vorarbeit, wie sie durch den seit 1887 wirkenden Volksbildungsverein geleistet worden war, gab die Kenntnis der Faktoren, mit welchen die neue Einrichtung zu rechnen hatte. So ist es gelungen, daß gleich das erste Jahr einen vollen Erfolg brachte, der der Einrichtung auch treu geblieben ist. Im ganzen war die englische Organisation vorbildlich. Die Leitung der Kurse liegt in den Händen der Universität. Sie besorgt dieselbe durch einen Ausschuß, dessen Geschäfte ein Sekretär (seit Bestand der Wiener University Extension der um diese sowohl als auch um das ganze Volksbildungswesen in Wien hochverdiente Privatdozent Dr. Ludw. M. Hartmann) durchführt. Als Vortragende werden Lehrkräfte der Universität herangezogen (Professoren, Privatdozenten, Assistenten), in Ausnahmefällen werden auch Lehrkräfte anderer Hochschulen mit der Abhaltung von Kursen betraut. Der Staat gewährt eine Subvention. Diese betrug ursprünglich 6000 fl, seit 1897 ist sie auf 14.000 K erhöht. Der niederösterreichische Landtag gewährt eine Jahressubvention von 2000 K. Außerdem fließen der Institution Subventionen von Gemeinden, in welchen Kurse abgehalten werden, und Spenden von Privaten und Korporationen (1903/04 im ganzen 9092 K) zu. Mit diesen Geldern, zu welchen die eigenen Einnahmen (Eintrittsgebühr, Erlös aus dem Verkauf von Programmen) hinzukommen, werden die Ausgaben bestritten. Im Jahre 1903/4 betrugen die Einnahmen 38.367 K 95 h, die Ausgaben 33.534 K 1 h. Jeder Kurs umfaßt sechs Abende (1 Stunde Vortrag, ½ Stunde Beantwortung von Anfragen u. dgl.), in Wien selbst werden häufig drei bis vier aufeinanderfolgende Kurse zu einem organischen Kursring zusammengeschlossen. Hörer, welche einen ganzen Kursring besucht haben, können sich einer Prüfung unterziehen und erhalten ein Privatzeugnis. Das Eintrittsgeld für einen Kurs beträgt eine Krone. Korporationen, welche mindestens 50 Karten verlangen, erhalten diese zu dem um die Hälfte ermäßigten Preise von 50 h. Von dieser Ermäßigung wird besonders von den Gewerkschaften Gebrauch gemacht. Bereits im zweiten Jahre ihres Bestandes dehnte die Wiener U. E. ihre Tätigkeit auf die Provinz aus. Die entferntesten Orte, in welchen Kurse von Wien aus veranstaltet wurden, sind Salzburg, Troppau, Zwittau, Mähr.-Ostrau.

Auch die k. k. Exportakademie in Wien veranstaltet seit 1899 volkstümliche Kurse, welche naturgemäß hauptsächlich die an dieser Lehranstalt gepflegten Disziplinen betreffen.

Analog wie in Wien ist die Organisation des U. E. an den übrigen deutschen Hochschulen Österreichs. Es besteht eine

Übersicht der Frequenz in den ersten neun Jahren des Bestandes der Wiener volkstümlichen Universitätskurse.

	1895/6			1896/7			1897/8		
	Kurse	Hörer	Durchschnitt	Kurse	Hörer	Durchschnitt	Kurse	Hörer	Durchschnitt
In der I. Serie	24	2557	106·1	22	3107	141·2	26	3001	115·3
„ „ II. „	24	2232	93·0	18	2253	125·2	21	2303	109·6
„ „ III. „	10	1409	140.9	18	1802	100·1	23	1996	86·8
„ „ IV. „	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Summe	58	6198	106·9	58	7162	123·4	70	7300	104·3
Kurse außerhalb Wiens	.	.	.	1	152	152·0	5	1249	249·8
Zusammen	58	6198	106·9	59	7314	123·9	75	8549	114·0

	1898/9			1899/1900			1900/1		
	Kurse	Hörer	Durchschnitt	Kurse	Hörer	Durchschnitt	Kurse	Hörer	Durchschnitt
In der I. Serie	19	1912	100·5	17	2519	148·2	21	2929	139·5
„ „ II. „	22	2071	94·0	20	2128	106·4	20	2346	117·3
„ „ III. „	17	1751	103·0	20	2243	112·1	25	3091	123·7
„ „ IV. „	13	1414	108·6	20	2614	130·7	20	1765	88·3
Summe	71	7148	100·5	77	9504	123·4	86	10131	117·8
Kurse außerhalb Wiens	7	2664	380·5	21	6310	300·5	27	5538	205·1
Zusammen	78	9812	125·8	98	15814	161·4	113	15669	138·7

	1901/2			1902/3			1903/4		
	Kurse	Hörer	Durchschnitt	Kurse	Hörer	Durchschnitt	Kurse	Hörer	Durchschnitt
In der I. Serie	19	2101	110·7	14	1539	109·9	17	2125	125·0
„ „ II. „	21	1603	76·3	17	1794	105·5	17	1635	96·2
„ „ III. „	25	2319	92·8	16	1430	89·4	18	1741	96·7
„ „ IV. „	22	1852	84·2	16	1578	98·6	18	2720	151·1
Summe	87	7878	90·6	63	6641	100·6	70	8221	117·4
Kurse außerhalb Wiens	26	4851	186·5	21	4348	207	20	4506	225·0
Zusammen	113	12729	112·5	84	10689	127·2	90	12727	141·3

solche an den deutschen Universitäten Prag, Graz, Innsbruck und der deutschen technischen Hochschule in Brünn. In Graz trat die U. E. im Jahre 1898 ins Leben. Die Staatssubvention beträgt 3000 K jährlich. Innsbruck begann seine Tätigkeit im Jahre 1897, es genießt eine Staatssubvention von 2000 K, von Seite der Stadt eine solche von 600 K jährlich. In Prag waren die volkstümlichen Hochschulvorträge des naturwissenschaftlichen Vereines „Lotos“ und diejenigen der „Deutschen Gesellschaft für Altertumskunde“ Vorläufer der eigentlichen U. E., welche ihre Tätigkeit 1902 mit Sommerkursen in Prachatitz aufnahm. Die eigenartigen politischen und sozialen Verhältnisse Prags bringen es mit sich, daß die Prager U. E. den Schwerpunkt ihrer Tätigkeit nicht in Prag selbst sucht, sondern hauptsächlich in der deutschen Peripherie Böhmens ihre Wirksamkeit entfaltet. Die deutsche U. E. Prags

genießt eine Staatssubvention von 6000 K. Die deutsche Technik in Brünn begann ihre volkstümliche Vortragstätigkeit 1898. Sie erhält zu diesem Zwecke eine staatliche Subvention von 600 K und eine städtische von gleicher Höhe pro Jahr.

Die Ausdehnung der U. E.-Tätigkeit dieser Hochschulen auf die Provinz machte eine Verständigung unter denselben notwendig. In einer Konferenz von Delegierten der Ausschüsse für volkstümliche Kurse der deutsch-österreichischen Hochschulen am 11. Oktober 1902 in Wien wurde diesbezüglich eine Übereinkunft dahin getroffen, daß Wien sein Arbeitsgebiet auf Nieder- und Oberösterreich, Salzburg (Stadt und Umgebung) und das Küstenland erstrecke. Graz möge Steiermark, Kärnten und Krain, Innsbruck Tirol und den angrenzenden Teil von Salzburg, Prag das Königreich Böhmen als sein Tätigkeitsgebiet betrachten, Mähren und Schlesien mögen in der bisherigen Weise sowohl von der Wiener Universität als auch von der deutschen technischen Hochschule in Brünn mit Vorträgen versorgt werden.

Auch bezüglich der Lehrerferialkurse wurde zwischen den deutsch-österreichischen Hochschulen ein Abkommen getroffen. Solche Kurse wurden in Österreich zuerst durch die Vereinigung österreichischer Hochschuldozenten veranstaltet, und zwar 1901 in Wolfsberg, 1902 in Leoben, 1903 in Dornbirn. Hierauf wurde von Seiten der Universitätsausschüsse für volkstümliche Kurse die weitere Veranstaltung übernommen. Man kam überein, daß Prag sich auf Böhmen beschränken solle, wo es Sommerkurse in Prachatitz (1902), Leitmeritz (1903) veranstaltet hatte, die sehr zahlreich von Lehrern besucht waren. Die Universitäten Wien, Graz, Innsbruck sollten derart kooperieren, daß sie abwechselnd solche Kurse organisieren, dabei aber Lehrkräfte aller drei Universitäten heranziehen. Im Jahre 1904 veranstaltete Wien den Lehrerferialkursus in Villach, Prag einen Sommerkurs in Rumburg.

Die Univ. in Czernowitz hat nun auch nach manchen Vorversuchen von seiten der Professoren, welche zeigten, daß dort gewisse Schwirigkeiten bestehen, ihre U. E. erhalten. Nähere Berichte liegen nicht vor.

Nichtdeutsche österreichische Universitäten, welche in die Bewegung eingetreten sind, sind die polnische Universität in Lemberg (seit 1899, Staatssubvention 4000 K) und die tschechische Universität in Prag (seit 1899, Staatssubvention 6000 K).

In Ungarn werden von der Budapester Universität volkstümliche Universitätskurse veranstaltet. Im Winter 1902/3 hatten diese 4474 Hörer.

Im Gegensatz zu Österreich ging die U. E.-Bewegung in Deutschland nicht von der Universität als solcher aus, sondern von der Initiative deutscher Hochschullehrer zunächst in Berlin, welche einen Verein für volkstümliche Kurse bildeten. Dem Beispiel von Berlin folgten bald die anderen Universitäten; die so entstandenen Vereine wirken aber nicht nur in den Universitätsstädten selbst, sondern sie versorgen auch das Nachbargebiet mit Vorträgen. In der Organisation solcher allgemein zugänglicher Hochschulvorträge leisten namentlich Hamburg und Frankfurt a. M. besonders Hervorragendes. In Hamburg ist es die Oberschulbehörde, in Frankfurt a. M. der „Verband der Rhein-Mainischen Vereine und Ausschüsse für Volksvorlesungen und verwandte Bestrebungen“, welcher die Leitung in der Hand hat. In Frankfurt geht man freilich über die U. E. hinaus, indem das Tätigkeitsgebiet ein viel weiteres ist, als es mit dem Charakter einer Universität vereinbar wäre. Aber gerade in seiner Gesamtheit gewährt die Arbeit in Frankfurt ein Bild, welches die Bewunderung jedes Menschenfreundes verdient.

Am 21. April 1900 wurde der „Verband für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern des Deutschen Reiches“ begründet, welcher eine engere Fühlungsnahme zwischen den einzelnen Vereinen ermöglichen sollte. Die Aufnahme der österreichischen Universitätsausschüsse in diesen Verband wurde wegen politischer Bedenken abgelehnt. Um jedoch den auch von Deutschland gewünschten Kontakt herzustellen, suchte man nach einer geeigneten Form, die sich in der Veranstaltung von Deutsch-österreichischen Volkshochschultagen fand. Der erste derartige Tag wurde im Frühjahr 1904 in Wien unter zahlreicher Beteiligung österreichischer und deutscher Hochschullehrer abgehalten. Ähnlich wie in Deutschland ist

die Organisation von volkstümlichen Hochschulkursen in der Schweiz.

Neben den eigentlichen Hochschullehrerverbänden in Deutschland und den Universitätsausschüssen in Österreich wirken zahlreiche Korporationen auf dem Gebiete der Volksbildung. So groß, wichtig und rühmenswert auch ihre Arbeit ist, kann sie doch hier nicht näher besprochen werden. In der Literatur, welche wir am Ende dieses Artikels anführen, finden sich Berichte und weitere Literaturnachweise. Vgl. übrigens den Art. „Popularisierung des Wissens".

Eine besondere Stellung nehmen die Volkshochschulen, resp. Volksuniversitäten ein, die hier erwähnt werden müssen. Diese sind in verschiedenen Ländern sehr verschieden und ihre Tätigkeit ist zum Teil eine ganz andere als die der U. E. So sollten z. B. die berühmten dänischen Volkshochschulen, wie Emil Reich sagt, korrekter höhere Volksschulen heißen. Die Berliner „Humboldt-Akademie" setzt sich als Ziel die Bildung des Mittelstandes. Seit 1897 veranstaltet sie volkstümliche Vortragsreihen, die jedoch zumeist ausschließlich der Gruppe der Hirsch-Dunckerschen Gewerkvereine gelten. In Budapest besteht die Elisabeth-Volksakademie, die sich ähnliche Ziele setzt wie das „Volksheim" in Wien. Letzteres hat u. a. die Aufgabe, die Arbeit der U. E. zu vervollständigen und zu vertiefen, muß daher in diesem Zusammenhange genannt werden. In Frankreich existieren zahlreiche Volksuniversitäten (Universités populaires). Die erste, die den Namen „La coopération des idées" führt, wurde in Paris von dem Schriftsetzer Georges Deherme ins Leben gerufen und hat viele Nachfolgerinnen gefunden. Doch ist es diesen Anstalten nicht gelungen, sich von der Politik fernzuhalten; sie sind dadurch in das Getriebe der Parteien hineingerissen und ihrem eigentlichen Zweck teilweise entfremdet worden. Doch hat auch die eigentliche U. E. in Frankreich Boden gewonnen.

In Italien hat die U. E. ebenfalls Fuß gefaßt. Es sind als Zentren zu nennen Mailand, Turin, Genua, Rom. In Genua bestehen sogar seit 40 Jahren von der Kommune errichtete Abendkurse, die von Professoren der Universität und des Instituto Tecnico abgehalten werden. Für die Einrichtung des U. E. in Rom hat sich besonders der dortige Privatdozentenverein verdient gemacht.

Auch in Spanien sind seit wenigen Jahren volkstümliche Universitätskurse eingeführt worden. Uns ist diesbezüglich die Tätigkeit der Universität Oviedo bekannt geworden.

Literatur: Reich Emil, Dr., Volkstümliche Universitätsbewegung. Aus: Ethisch-sozialwissenschaftliche Vortragskurse etc. Bd. V. Bern. — Reyer Eduard, Prof. Dr., Handbuch des Volksbildungswesens. 1896. — Schultze Ernst, Dr., Volkshochschulen und Universitätsausdehnungsbewegung. 1897 (auch italienisch 1900). — Witkop Philipp, Dr., Die Organisation der Arbeiterbildung. 1904. — Zentralblatt für Volksbildungswesen (seit 1901). Herausgegeben von A. Lampa, Leipzig. — The University Extension Journal. Published under the official sanction of the Oxford, Cambridge, London and Victoria University Extension Authorities by Archibald Constable and Co., Ltd. 2, Whitehall Gardens, Westminster, S. W. London. — The University Record of the University of Chicago (University Extension numbers). Published by the University of Chicago, Illinois.

Wien. *Anton Lampa.*

Hofmeister s. d. Art. Adelige Erziehung und Hilfskräfte bei der Erziehung.

Höhere Lehranstalten s. d. Art. Gymnasium und Realschule.

Höhere Bürgerschule s. d. Art. Bürgerschule und Mittelschule.

Hospitieren. Das Wort wird als Kunstausdruck zumeist im Schulleben verwendet. Nach seiner Herleitung vom lateinischen Worte hospes = Gast und hospitari = Gast sein bezeichnet es, daß jemand nicht berufsmäßig, sondern als Gast an dem Unterricht teilnimmt. In diesem Sinne können sowohl die Schüler als die Lehrer hospitieren; von den letzteren sowohl der Anfänger im Lehramte als der, welcher schon im selbstverantwortlichen Unterricht steht, auch der Vorgesetzte und der Fremde, welcher auf Studienreisen Lehranstalten besucht. Zumeist ist der Zweck des Hospitierens eigene Förderung und Weiterbildung, wie dies besonders bei den Hospitationen der Lehrer hervortritt. Das Hospitieren der Schüler kommt hier weniger in Betracht, da es ohnehin nur selten vor-

kommt und nur in der Regel den sogenannten „außerordentlichen“ Schülern gestattet ist, welche an dem Klassenunterricht nur in einem Teile der Gegenstände teilnehmen und daher auch nicht den Anspruch erheben können, auf Grund dieser bloß auskultierenden Tätigkeit in die nächst höhere Klasse versetzt zu werden. In jüngster Zeit hat man an Realschulen auch die Hospitationen von solchen Offizieren gestattet, welche später auf Grund vertiefterer Fachbildung als Lehrer in Kadettenschulen eintreten. Ebenso soll im folgenden auch nicht weiter auf das Hospitieren von Vorgesetzten, des Direktors, Schulvisitators u. s. w. eingegangen werden, welche dem Unterricht der Lehrer anzuwohnen haben, um zu beurteilen, was geleistet und wie vorgegangen wird und welche sodann direkt oder indirekt Weisungen zur Hebung des Unterrichtsvorganges und Unterrichtsergebnisses erteilen. Besonders wichtig ist das Hospitieren in den Fällen, wo es ein Teil der Einführung in die Unterrichtsübung ist, also einen integrierenden Teil der Lehrervorbildung darstellt. Das Organisationsstatut der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen in Österreich vom Jahre 1886 enthält die Bestimmung, daß die Zöglinge im dritten Jahrgang das ganze Schuljahr hindurch in der Übungsschule zu hospitieren haben, und zwar von der untersten Klasse an durch alle Unterrichtsstufen. Nach Tunlichkeit hat, besonders im Beginne, der ganze Jahrgang in derselben Klasse gleichzeitig zu hospitieren. In der wöchentlich abzuhaltenden Hospitierkonferenz erhalten die Zöglinge die erforderlichen Belehrungen über den in der Hospitierstunde eingehaltenen Lehrgang sowie über die übrigen Vorkommnisse in der Schulpraxis und werden zu genauen Beobachtungen und zur Notierung derselben angeleitet. Im weiteren Verlaufe des Schuljahres sind die kurzgefaßten Stundenbilder, welche die Zöglinge über jede Hospitierstunde auszuarbeiten haben, die Grundlagen dieser Konferenzen. Auch die neuen Lehrpläne für die Lehrerseminare in Deutschland vom Jahre 1901 enthalten diese Bestimmung für das Hospitieren der Lehramtszöglinge, wenn auch in weniger ausführlicher Weise, indem sie für die erste (oberste) Klasse festsetzen, daß sie nach einem bestimmten Plane dem Unterricht anderer Lehrerseminaristen beizuwohnen haben, nachdem sie schon in der zweiten Klasse im Anschlusse an die von den Seminarlehrern in ihren früher gegebenen Musterlektionen während des ganzen Jahres Anleitung zum Unterricht erhalten und selbst Lehrproben gehalten haben. Und mit gutem Rechte wird das Hospitieren überall den eigenen Lehrversuchen vorangehen, denn die Anschauung fremden Könnens muß am Anfange jeder auf Fertigkeit abzielenden Belehrung stehen. Erst so wird sich auch in der Schulpraxis eine fruchtbringende Belehrung über das Wesen des Unterrichts und seine Maßnahmen aufbauen können, hinterher aber kommen erst die eigenen Lehrversuche behufs Begründung einer gewissen Fertigkeit im Unterricht. Das Hospitieren steht, wie gesagt, auf der ersten Stufe dieser drei Aktionen des Lernens. Je eingehender und umfassender es angelegt ist, desto leichter vollziehen sich die beiden anderen. Auge und Ohr sind beim Hospitieren vollauf beschäftigt, denn es gibt in einer Unterrichtsstunde, namentlich für den Anfänger gar viel zu sehen und zu hören, eigentlich zu viel am Anfange, als daß es nicht verwirren könnte: die Ordnung im Klassenzimmer, die äußere Haltung der Schüler, des Lehrers, sein Lehrton und Umgang mit den Schülern, das ganze Frage- und Antwortspiel und nun gar erst die einzelnen methodischen Schritte, welche dem Anknüpfen an Bekanntes, dem Darbieten und Vertiefen des Lehrstoffes, dem Zusammenfassen, Wiederholen, Verwerten u. s. w. entsprechen. Dabei ist noch gar nicht aller derjenigen Maßnahmen des Lehrers gedacht, womit er die Schüler an der Stange hält, der Maßregeln der Regierung und Zucht. Kaleidoskopisch würden alle diese einzelnen Betätigungen von Lehrern und Schülern, wie sie in einer einzigen Unterrichtsstunde vor sich gehen, dem jungen Lehrerhospitanten ineinanderfließen, wenn er eben nicht für diese Beobachtungen bestimmte Richtlinien bekäme. Dieser Umstand wird vielfach zu wenig gewürdigt und so kommt es, daß das Hospitieren der Lehramtszöglinge nicht immer den gewünschten Erfolg hat. Auch der Grundsatz vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren sollte dabei nicht unbeachtet

bleiben: Die Kreise sollten erst bei steigender Gewandtheit im Beobachten weiter gezogen werden, denn nur so rücken dem Anfänger die Details des Unterrichts in den Blickpunkt des Bewußtseins. Das alles gilt aber auch für den Kandidaten des höheren Lehramts. Daß eine Kontrolle darüber, mit welchem Nutzen der Anfänger dem Unterricht erfahrener Lehrer beigewohnt hat, ganz unerläßlich ist, geht gleichfalls aus dem Gesagten hervor. Er hat deshalb seine Unterrichtsbeobachtungen kurz und geordnet niederzuschreiben, was zu gleicher Zeit eine gute Vorbereitung für seine im weiteren Verfolge anzufertigenden Stundenbilder, bezw. Präparationsskizzen bilden kann. Haben die Kandidaten bereits selbst zu unterrichten begonnen, so daß sie sich gegenseitig beobachten können, so treten an die Stelle der mehr referierenden die kritischen Besprechungen. Jetzt haben sie aber auch durch Beobachtung älterer Lehrer bei ihrer Arbeit die Möglichkeit, fortwährend mit Nutzen zu vergleichen und abzuschätzen. Zu gleicher Zeit geht daraus hervor, daß diese Hospitierungen auch dann nicht aufhören sollten, wenn die eigentliche Lehrzeit vorüber ist und der Lehrer bereits im selbstverantwortlichen Unterricht steht. O. Jäger sagte einmal in Anlehnung an das Sophokleische: γηράσκω ἀεὶ πολλὰ διδασκόμενος, er sei in diesem Sinne noch heute ein Probegast und ein guter Lehrer sei der, der immer besser werde. Auch der tüchtigste Lehrer kann nicht leugnen, daß er durch Beobachtung fremden Unterrichts gewinnen könne, geschweige denn Lehrer, die zeitlebens über eine gewisse Unsicherheit in der Unterrichtserteilung nicht hinauskommen. Aus diesem Grunde sollte das gegenseitige Hospitieren in den Lehrkörpern niederer wie höherer Schulen geradezu zur feststehenden Übung werden, was um so leichter möglich ist, wenn zwischen den einzelnen Mitgliedern des Lehrkörpers das rechte persönliche und amtliche Verhältnis besteht. Lernen kann da jeder vom anderen, wenn auch nicht immer positiv, so doch negativ, indem er bei seinem Verfahren bleibt und es zu vertiefen sucht, wo das des Kollegen weniger Erfolg verspricht. Daß der Besuch von Unterrichtsanstalten fremder Länder für jeden Schulmann, namentlich aber für solche, welche der Organisation des einheimischen Schulwesens nahe stehen, von großem Vorteile werden kann, braucht nicht weiter ausgeführt zu werden. Freilich handelt es sich auch da wieder um die richtige Auswahl solcher Anstalten: berühmte Schulen und besonders tüchtige Lehrer müßten da zunächst ins Auge gefaßt werden.

Literatur: Bodenstein C., Hospitieren in Volksschulen und Lehrerseminarien und Menge R., Hospitieren an höheren Lehranstalten in Reins Enzyklopäd. Handbuch der Pädagogik. — Fries W., Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt. München 1896, S. 157—164, namentlich mit Rücksicht auf das Hospitieren in den neu errichteten Gymnasialseminaren. Vgl. auch: Jäger O., Schulkunst und Schulhandwerk, S. 466 f.

Linz. *Jos. Loos.*

Humanismus und Humanisten.*) Am Ausgange des Mittelalters bildete sich eine neue Weltanschauung, deren Inhalt wesentlich in der Anerkennung des Menschlichen als eines Berechtigten und als des Höchsten in der Welt besteht und daher Humanismus genannt wird, deren Form als Bildungsideal in der Wiederbelebung des klassischen Altertums gegeben ist und darum Renaissance heißt.

Diese geistige Bewegung wurde nicht auf einmal und von einzelnen hervorgerufen, sondern war das Endergebnis einer Reihe von äußeren und inneren Wandlungen: Erschütterung des Bestehenden durch die gewaltigen Kämpfe zwischen Papsttum und Kaisertum, Erweiterung des Gesichtskreises durch die Kreuzzüge und die Ausbreitung des Handels, Gewinnung historischer Maßstäbe durch Reisen und die großen Entdeckungen, Erweiterung des Einflusses, den das geschriebene Wort durch die Erfindung des Buchdruckes gewann, Verfeinerung der Lebensführung infolge steigenden Wohlstandes, Eintreten der altgriechischen Literatur in die Erscheinungswelt des Abendlandes nach dem Falle von Konstantinopel.

Die Heimat des Humanismus ist Italien, der Dichter Petrarca (1304—1374) sein „Erzvater".

In Deutschland zeigen sich seine Spuren schon unter Karl IV., vollends Eingang findet er im 15. Jahrhundert durch die

*) Vgl. über Humanismus und Katholizismus den Artikel Jesuitenschulen.

Juristen der Kanzleien, Kaufleute und die Reformkonzilien zu Konstanz und Basel, zum Siege gelangt er auf den Universitäten und in den Partikularschulen (Gymnasien) in den ersten zwei Jahrzehnten des 16. Jahrhunderts. Das war noch Humanismus als Selbstzweck. Mit dem Auftreten Luthers verschiebt sich die Interessensphäre des deutschen Volkes und die Renaissance geht eine innere Verbindung mit dem ihr innerlich verwandten Protestantismus, eine äußere mit dem Katholizismus ein.

Das Greisenalter des Humanismus steht nicht mehr im Zeichen der humanitas, sondern in dem der pietas literata. Er verknöchert allmählich in Formalismus und geht so seiner innersten Tendenz verlustig. Erst zur Zeit der Aufklärung kamen die in ihm ruhenden Keime moderner Weltanschauung zum Wachstum und Gedeihen.

Der Humanismus äußerte sich in starrster Betonung der Persönlichkeit (Herrenmoral), Anerkennung der Gleichberechtigung von Mann und Weib und ästhetisch gerichteter Lebensführung, wozu die Pflege des klassischen Stiles gehörte, brach mit dem mittelalterlichen Bildungsmonopol der Kirche durch Säkularisation aller Kultur*) und geriet allmählich mit der christlichen Weltanschauung überhaupt in Konflikt, wo er nicht im Dienste der Religion selbst stand. Die neue Bewegung ergriff, wenigstens in Deutschland, nur die höheren Gesellschaftsschichten, Magister und Juristen, Fürsten und Geistliche, und blieb selbst bei diesen häufig genug an der Oberfläche hangen.

Der deutsche Humanismus wurzelt nicht in der Heimat, erschöpft sich in der Opposition gegen mittelalterliche Philosophie und Askese, Philologie und Pädagogik gibt der ganzen Zeit eine gelehrte Färbung, ohne tiefer zu gehen, schafft die Unterscheidung zwischen Gebildeten und dem „barbarischen“ Volke, entbehrt durchaus des Humors und hat im Grunde nur eine bleibende Frucht hervorgebracht: die Reform des Wissenschafts- und Schulbetriebes.

Der frische Kern hüllte sich in eine neue Schale. Die Schule wurde darum Herd und Ausgangspunkt der neuen Ideale.

Wie einst im 12. Jahrhundert die französische Kultur, war auch die Renaissance von Süden und Westen her in Deutschland eingedrungen; die alten Universitäten Wien und Heidelberg sowie die in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts im südwestlichen Deutschland neubegründeten Universitäten waren daher zunächst von der Bewegung ergriffen worden.

Der erste Apostel des neuen Bildungsideals in Deutschland war Enea Sylvio Piccolomini (geb. 1405, gestorben als Papst Pius II. 1464), der wie der erste deutsche Humanist, Albrecht von Eyb, in Österreich eine Pfründe besaß.

Zu den älteren Vertretern des Humanismus in deutschen Landen gehören ferner Niklas von Wyl, Stadtschreiber von Eßlingen, zuletzt Kanzler in Stuttgart, der Begründer einer Kanzleischule, in der die humanistische Pflege des lateinischen Stils praktische Verwertung fand, Petrus Luder und die Pädagogen der niederländischen Schulen zu Deventer und Zwolle, die einen Nikolaus von Cues, Rudolf Agricola (1443—1485) und andere bedeutende Männer unterrichtet oder beeinflußt haben. Sie rechnet man mit Joh. Reuchlin (1455 bis 1522), Jak. Wimpheling (1450 bis 1528) und Desiderius Erasmus von Rotterdam (1467 bis 1536), denen hochgebildete Patrizier wie Pirckhaimer und Peutinger (Tabula Peutingeriana) nahestehen, zu der älteren, solideren Richtung des Humanismus und unterscheidet sie, die mit einem Fuße noch im Mittelalter stehen, mit Recht von der jüngeren Generation, den sogenannten Poeten, die sich mit wenigen Ausnahmen später in den Dienst der Reformation stellten.

Von entscheidender Bedeutung für den Sieg der humanistischen Sache in Deutschland waren die Universitäten Erfurt und Leipzig, die im Jahre 1519 unter der Leitung von Männern wie Eobanus Hessus, Spalatinus, Justus Jonas, Herm. Buschius, Joh. Rhagius Aesticampianus u. a. im Sinne der neuen Forderungen umgestaltet wurden; ferner Wittenberg, wo Luther und Melanchthon lehrten.

Der Reformator wußte sich, obgleich in seinem Innersten ohne Verständnis für das Wesen des Humanismus, doch die Träger desselben zu gewinnen und die Verdienste des Praeceptor Germaniae bestehen

*) Es ist bezeichnend genug, daß die Errichtungsurkunde der Universität Wittenberg der Kaiser ausstellt (1502) und nicht wie in allen früheren Fällen der Papst.

darin, daß er dem Protestantismus die Schulen einrichtete, die Lehrer heranbildete und die Lehrbücher schrieb.

Die Wiener Universität hatte zuerst unter allen deutschen Hochschulen tiefgreifende Einwirkungen vom Humanismus erfahren.

Schon Georg von Peuerbach (1423 bis 1461) und Joh. Müller (Regiomontanus) waren Magister der Poesie und Mathematik und des Griechischen kundig gewesen. Aber Cuspinian und Konrad Celtes (1459 bis 1508) schufen dem Humanismus erst freie Bahn: 1501 errichtete auf ihr Betreiben der Kaiser eine eigene humanistische Fakultät, das Collegium poetarum.

Von den Universitäten, die eine Menge humanistischer Lehrer heranbildeten (in Leipzig betrug in den beiden ersten Jahrzehnten des 16. Jahrhunderts die Zahl der jährlichen Promotionen in der artistischen Fakultät etwa 125 Baccalarien und 16 Magisterien), breitete sich der neue Schulbetrieb über die Partikularschulen aus, ja wir finden ihn hier vielfach früher vertreten als auf manchen Universitäten.

Über das Eindringen und den Fortschritt des Humanismus in diesen Schulen ist noch viel Material in Ratsakten, Schulordnungen und Bücherverzeichnissen (Inventarien) begraben, besonders für die Geschichte dieser Bewegung in Deutsch-Österreich.

Auf die Schulen der oberrheinischen Städte wirkte Deventer vorbildlich. Ich erwähne nur die berühmten Anstalten zu Schlettstadt, wo Ludw. Dringenberg und J. Sapidus ihre hervorragende Wirksamkeit entfalteten, und Straßburg, wo der gefeierte Rektor Johann Sturm (1507 bis 1589) eine wahre Blütezeit des humanistischen Schulbetriebes bedeutete. Sein Einfluß erstreckte sich auf ganz Deutschland. Er war ein Original gleich Trotzendorf, der seine Schule zu Goldberg wie eine lateinische Republik regierte.

Für Westfalen und ganz Norddeutschland war Münster, wo Joh. Murmellius (1480 bis 1517), der Verfasser eines ungemein verbreiteten Elementarbuches (Pappa puerorum), mit großem Erfolge wirkte, der Sammelpunkt aller humanistischen Bestrebungen. Basel, wo der durch seine interessante Selbstbiographie bekannte Thomas Platter wirkte, galt als Hauptort des Humanismus in der Schweiz. Hier hat auch Erasmus, der bedeutendste deutsche Humanist, seine besten und schönsten Lebensjahre verbracht.

In Breslau vereinigten sich die Fäden der schlesischen Reformbestrebungen, dort lehrte Laur. Corvinus, bekannt als Verfasser vielbenützter Lehrbücher (Hortulus elegantiarum, Latinum idioma, Schülergespräche).

Später hat Joh. Bugenhagen (1485 bis 1558) in Norddeutschland auf pädagogischem Gebiete eine große Rolle gespielt.

In Bayern gingen Nürnberg, Regensburg und Ingolstadt voran und wirkten auf die benachbarten Länder, vorab auf Österreich, erheblich ein.

Die Wittelsbacher waren seit der Mitte des 15. Jahrhunderts Anhänger des Humanismus. Eine hervorragende Bedeutung hatten die Länder der böhmischen Krone in der Vorgeschichte des Humanismus gehabt, aber auch später lassen sich die Verbindungsfäden, die von Böhmen, Polen und Schlesien nach Leipzig und Nürnberg führen, noch deutlich verfolgen.

Die Tätigkeit der Humanisten oder Poeten, deren Zahl Legion ist, läßt sich in eine theoretische und praktische unterscheiden.

Die erstere vertraten in Italien Peter Paul Vergerius, Mapheus Vegius, Aeneas Sylvius und Battista Guarino, um nur die bedeutendsten Namen anzuführen.

Aber auch auf deutschem Boden geben eine Unzahl Schriften de formando studio Zeugnis von dem Ernste der humanistisch-pädagogischen Bestrebungen.

Die Reform des Schulbetriebes betraf im wesentlichen folgende Punkte:

Einführung der Poetik und Rhetorik als obligate Lehrgegenstände, Abschaffung des Doktrinale Alexanders, Aufnahme des Griechischen in den Lehrplan, Beseitigung der alten, fehlerhaften Übersetzungen, namentlich des Aristoteles, Erweiterung und Vertiefung der Klassikerlektüre durch Variatio und Imitatio, zeitgemäße Änderung der Promotions- und Einführung von Schulordnungen für die Gymnasien, unter denen die von Memmingen (1521) die eingehendste

aller vom Humanismus vor der Einwirkung des Protestantismus hervorgerufenen ist.

In praktischer Hinsicht betonte der Humanismus die freie Aneignung der alten Sprachen durch frühzeitiges und ausschließliches Sprechen ohne grammatischen Drill (soweit das Lateinische in Frage kommt), den ethischen und ästhetischen Gehalt der klassischen Autoren und den Ehrgeiz als Stimulus für die Schüler.

Die Poeten haben ferner das Verdienst, den Wert des öffentlichen Auftretens für die Schüler (Schuldrama) und die Unerläßlichkeit einer bestimmten Methode für einen gedeihlichen Unterricht erkannt und auch der körperlichen Pflege der Kinder zuerst die gebührende Aufmerksamkeit erwiesen zu haben.

Ich erwähne nur beispielsweise das Kinderbuch des Augsburger Arztes Barthol. Metlinger aus der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts und die exercitia der nachreformatorischen Gymnasien.

Das Ziel dieser gesteigerten Anforderungen an die Bildung in den alten Sprachen, die der Mittelpunkt des ganzen Unterrichts waren, bestand in der Fähigkeit, es den Alten als Stilisten, Dichter und Redner gleichzutun.

Es kam die Mode der Latinisierung und Gräzisierung der Familiennamen (Waldseemüller nennt sich Hylakomylus, Pickel Celtes, Schwarzert Melanchthon) und der Verleihung tönender Beinamen durch die Clique.

So wird der Karmelitengeneral Baptista Mantuanus (gest. 1516) zum zweiten Vergil, Celtes zum deutschen Horaz, Eobanus Hessus zum christlichen Ovid — man möchte sagen — ernannt.

Es kam aber auch die Zeit der Versewut und Schulmeistercarmina, der Prunkreden und oft unwahrer Beräucherung wirklicher und vermeintlicher Mäzene.

Allein, die ganze poetische und oratorische Kanonade jener Tage ist ihr Pulver nicht wert, weil diese Poesie nicht Ausdruck inneren Erlebens war, weil sich, mit Ausnahme etwa einiger Reden Pius II., in der schier unübersehbaren Masse humanistischer Reden niemals Beispiele wirklicher Beredsamkeit finden.

Eine fast krankhafte Überschätzung des Altertums war die Achillesferse des Humanismus und ließ ihn einer stetig wachsenden Verknöcherung verfallen, je weiter er sich von seinen Grundlagen entfernte und der Konfessionalisierung in die Arme warf.

Nach hundertjährigem Bestande des humanistischen Schulbetriebes machte sich denn auch schon die Reaktion mit Erfolg geltend.

Das Zeitalter Herders und Goethes läßt abermals ein humanistisches Bildungsideal erstehen, welches wieder auf dem Altertume fußt. Aber diese neuhumanistische Bildung, wie man das zu nennen pflegt, setzte an Stelle der nachreformatorischen sapiens et eloquens pietas die sapiens atque eloquens humanitas und kehrte so in gewissem Sinne zu den Grundlagen des eigentlichen Humanismus zurück.

Literatur: Burckhardt J., Die Kultur der Renaissance in Italien. — Voigt G., Die Wiederbelebung des klassischen Altertums oder das erste Jahrhundert des Humanismus. — Geiger L., Renaissance und Humanismus in Italien und Deutschland. — Ziegler Th., Geschichte der christlichen Ethik. — Hartfelder, Erziehung und Unterricht im Zeitalter des Humanismus (Schmids Geschichte der Erziehung II. 2, S. 1—150). — Erhard H. A., Geschichte des Wiederaufblühens wissenschaftlicher Bildung, vornehmlich in Deutschland, 3. Bd. Magdeburg 1627—1832. — Paulsen F., Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 2. Aufl. Leipzig 1896. — Bursian K., Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. München und Leipzig 1883. — Geiger L., Renaissance und Humanismus in Italien und Deutschland (Sammlung Oncken 2. Abt. VIII). — Steinhausen G., Geschichte der deutschen Kultur. Leipzig und Wien, 1904, S. 466 ff. — Horawitz A., Zur Geschichte des Humanismus in den Alpenländern (Sitzungsberichte der Wiener Akademie). — Scaliger W., Die gelehrte Donaugesellschaft und die Anfänge des Humanismus in Österreich. Programm des deutschen Staatsobergymnasiums in Olmütz 1876.

Urfahr. *K. Schiffmann.*

Humboldt Wilhelm von, der berühmte Ästhetiker und Sprachforscher, nimmt durch sein Wirken als preußischer Unterrichtsminister auch auf dem Gebiete der

Pädagogik eine hervorragende Stelle ein. Am 22. Juni 1767 als Sohn eines preußischen Majors geboren, wurde er zugleich mit seinem jüngeren, noch berühmteren Bruder Alexander von dem Philanthropinisten Campe und anderen Erziehern für den Besuch der Hochschule vorbereitet. An der Universität in Göttingen, die er 1788 bezog, wurde er durch die Vorlesungen des berühmten Philologen Heyne zuerst auf die Bahn geleitet, auf der er selbst



Wilhelm v. Humboldt.

später so Großes leisten sollte; daneben wirkten Jakobi und Forster auf ihn ein. Im Jahre 1789 begab er sich nach Paris, um die französische Revolution, deren erste Entwicklungsphasen ihn sowie viele andere mit Begeisterung erfüllten, aus der Nähe kennen zu lernen. Der preußische Staatsdienst, in dem er als Referendar am Kammergericht in Berlin zu wirken hatte, stand damals unter dem Einflusse des im Jahre 1788 erschienenen Wöllnerschen Religionsedikts und entsprach daher wenig seinen damaligen Neigungen. Humboldt verließ ihn daher und lebte eine Zeitlang ganz seinen gelehrten Neigungen, die ihn aufs innigste mit dem großen Philologen der Universität Halle, August Friedrich Wolf, verbanden. Noch berühmter ist sein Freundschaftsverhältnis mit Schiller, von dessen Bedeutung für das deutsche Geistesleben der später veröffentlichte Briefwechsel der beiden großen Männer Zeugnis gibt. Reisen führten Humboldt neuerdings nach Paris und Spanien, wo ihn besonders das Völklein der Basken durch seine sprachliche Sonderstellung interessierte. Noch gründlicher lernte er Italien und namentlich Rom kennen, wo er seit 1802 als preußischer Gesandter am päpstlichen Hofe neben den Amtsgeschäften Muße fand, die Bildungselemente der ewigen Stadt auf sich wirken zu lassen und zu verarbeiten. Zu jener Stellung, durch die er für die Geschichte des deutschen Schulwesens so hervorragende Bedeutung gewinnen sollte, wurde er im Jahre 1808 berufen, also zu einer Zeit, wo Preußen durch seine Niederlagen gegen Napoleon aufs tiefste gedemütigt war. Humboldt gehörte zu jenen Männern, die damals unverzagt die Grundlagen einer neuen, besseren Zeit zu schaffen suchten. Als Leiter des preußischen Unterrichtswesens rief er die Berliner Universität ins Leben, die Prüfung für das Lehramt wurde reformiert und die preußische Volksschule von Humboldt und dem ganz in seinem Sinne wirkenden Süvern mit dem fortschrittlichen Geiste Pestalozzis erfüllt. Strebsame junge Männer wurden in großer Zahl nach Ifferten gesendet, um sich „an dem heiligen Feuer", das dort brannte, zu erwärmen. Nur ein Jahr dauerte das Wirken Humboldts als Haupt der preußischen Unterrichtsverwaltung, aber es hinterließ dauernde Spuren. Weniger Glück hatte Humboldt als preußischer Gesandter in Wien und namentlich als zweiter Vertreter Preußens auf dem Wiener Kongresse. Die Zeit der reaktionären Karlsbader Beschlüsse brachte Humboldts Entlassung aus dem preußischen Staatsdienste. Wieder konnte er sich mit ganzer Kraft seinen Studien, besonders seinen Sprachstudien widmen, deren Ergebnisse in der berühmten Einleitung des von ihm geplanten Werkes über die Kawisprache niedergelegt sind. Im Jahre 1829 starb Humboldts Gattin, im Jahre 1835 er selbst; beide fanden in Tegel ihre letzte Ruhestätte.

Literatur: Erman W. und Horn E., Bibliographie der deutschen Universitäten. Systematisch geordnetes Verzeichnis der bis Ende 1899 gedruckten Bücher und

Aufsätze über das deutsche Universitätswesen, I. Allgem. Teil. Leipzig 1904.

Prag. *Th. Tupetz.*

Humor in der Schule. Daß es einen Humor in der Schule gibt, hat noch niemand bestritten, zumal einen unfreiwilligen; ob der Humor aber in der Schule überhaupt Platz haben solle, darüber sind die Meinungen geteilt. Man wird heutzutage, wo die „Persönlichkeitspädagogik" so viel Anspruch auf Geltung erhebt, kaum einen Begriff in der Pädagogik ganz unerörtert lassen können, der mit der Persönlichkeit des Lehrers so eng zusammenhängt. Setzte man an die Stelle von „Humor" die Begriffe „Wärme" und „Heiterkeit" und stellte man die Forderung auf, der Lehrer solle heiteren Gemütes vor die Schüler treten, sein Unterricht solle die Schüler in einem heiteren, lebensfrohen Zustand erhalten, so würde kaum jemand, der den Schulbetrieb versteht, etwas dagegen einwenden wollen. Lust und Liebe sind eben nicht bloß die Fittige zu großen Taten, sondern auch zu den kleinen Taten des Schülers, zur Lern- und Studierarbeit auf allen Stufen. Überall, wo Unterrichtsweisungen gegeben werden, wird die Berufsfreudigkeit des Lehrers als eine ganz natürliche Voraussetzung des Lehrerfolges bezeichnet; sie versetzt die Schüler in eine stillfrohe, unbefangene Stimmung und macht sie für die Aufnahme des Unterrichts weit empfänglicher als Gedrücktheit, Verdrossenheit und Furcht. Wer einmal das „Pädagogische Skizzenbuch" von Noiré in der Hand hatte, wird sich an den köstlich gezeichneten Lehrertypen vergnügt, auch wohl manche Belehrung daraus geschöpft haben. Den „Schulmeisterdünkel" nennt er scherzweise Tumor scholasticus — eine Varietät des gerade in unseren Tagen fast in allen Ständen so verbreiteten Größenwahns. Ihm gegenüber möchten wir den Humor scholasticus setzen — eine herrliche Beigabe zum Lehrgeschick, aber von den Musen nur wenigen Anwärtern des Lehramtes in die Wiege gelegt. „Das Pathos ihres Berufes haben viele", sagt O. Jäger, „den Humor ihres Berufes haben wenige. Und doch ist der letztere ein Salz von wunderbarer Kraft, das unser Leben vor dem Vertrocknen schützt und uns die natürliche und menschliche Auffassung des Verhältnisses von Lehrer und Schüler bewahrt. Sollte er uns Lehrern am frühesten ausgehen? Fast scheint es so — der Verkehr mit der Jugend scheint bei vielen von uns seine erfrischende, verjüngende Kraft zu versagen." Bei vielen gewiß, aber es gibt gottlob doch noch gar manchen heiter gestimmten Lehrer, der nicht schon mit gravitätischem Ernste die Schulstube betritt, um sie, wenn er sein Pensum abgetan, in verbitterter Stimmung wieder zu verlassen. Diese Lehrer wirken, die sonstige Befähigung vorausgesetzt, nachhaltiger auf die Jugend, als gemeinhin angenommen wird. Schon der heitere Blick des Lehrers versetzt die Schüler in die rechte Stimmung; sie hängen an seinem Auge, seinem Munde; als wenn sie Glanz und Wärme hätten die Worte des Lehrers, werden sie aufgesogen und nicht bloß in den Kopf, nein, ins Herz gefaßt, weil die Heiterkeit sie aus dem Herzen des Lehrers gelöst hat. Und wer sollte auch empfänglicher sein für Heiterkeit und Humor als die liebe Jugend, bei der man „gar herrlich findet ein junges Gemüt, drin alles zuckt und sprudelt und glüht"? Gebraucht dann tatsächlich der Lehrer ein strafendes Wort oder verfinstert sich seine Miene, so greift dies auch entsprechend tief und tut mehr Wirkung als Tadel. Münch hat daher ganz recht, wenn er den Humor des Lehrers aus oberen Regionen stammen läßt, Ironie und Sarkasmus aber als Kräfte in die Unterwelt verweist. „Dem ganz Humorlosen fehlt ein Stück des gesunden, inneren Lebens, auch in der Schulstube." Nun gibt es aber Lehrer genug, welche meinen, sie vergeben sich etwas, wenn sie die heitere Stimmung in der Schule pflegen. Ja freilich, Späße machen und seine Späße belachen lassen, kann schlechte Wirkung haben, an Witzbolde haben wir auch bei unseren früheren Auseinandersetzungen nicht gedacht. Sie sind von den Schülern nicht einmal sonderlich gelitten, schon weil der Witz leicht verletzt, vom Sarkasmus gar nicht zu reden, der ins Fleisch einschneidet. Und wer weiß nicht, welchen Schaden die anderen zwei Verwandten des Witzes, die Ironie (s. d.) und die Satire schon im Erziehungsgeschäfte angerichtet haben? Gerade diese enge Verwandtschaft aber ist es, warum die Anwendung von

Scherz und Humor in der Schule nicht ganz ungefährlich ist. Wer darauf ausgeht, in der Schule Zufälle herbeizuführen, die komische Wirkungen verursachen sollen; wer künstlich Umstände konstruieren wollte, aus denen sich lächerliche Situationen ergeben; wer auf gewisse Schwächen bei Schülern spekuliert, um sich auf deren Kosten lustig zu machen: der bringt im Gegenteil in den Unterricht das Element liebloser Schadenfreude, aber keinen Humor. „Denn Humor ohne Liebe“, sagt Boodstein, „das ist ein Himmel ohne Stern, das ist ein Messer ohne Heft und Klinge, das ist ein Ding ohne Sein und Schein.“ Wenn wir nun aber sehen, welche wohltätige Wirkung der rechte Humor, der Humor mit Liebe, im Unterrichts- und Erziehungsgeschäfte hat, wie er alles belebt, erwärmt und gedeihen läßt, so möchten wir doch, daß er zu einem allgemein verwendeten Vehikel würde, daß sich wo möglich jeder Lehrer und Erzieher seiner bemächtigte. Leider wird dies schon aus dem Grunde ein frommer Wunsch bleiben, weil der Humor doch eine Sache persönlicher und individueller Begabung ist, auch leicht gehemmt und verloren werden kann, wenn der Lehrer unter drückenden Verhältnissen steht. In diesem Falle kann selbst der Wille, Humor zu zeigen, verloren gegangen sein. Dann aber kann er wenigstens den Humor bei der Jugend ertragen, sie gewähren lassen, wenn sie sich freut, und wird aus dem Unmut seines Herzens nicht eine Waffe schmieden zur Unterdrückung jugendlicher Lust und Freude, namentlich wenn sie eine ganz unschuldige ist. Auch in dieser mehr passiven Form bleibt der Humor noch ein wirksamer Mitarbeiter an unserem Erziehungsgeschäfte. Die Parole muß bleiben: Laeti magistri, laeti pueri — Heitere Lehrer, heitere Schüler!

Literatur: Boodstein O., Der Humor in der Schule, Gotha, Thienemann 1881. Zudem wird der Gegenstand in der prakt. Pädagogik von Matthias und von Münch in dem Buche „Geist des Lehramts“ gestreift, auch Jäger O. in seinem „Pädagog. Testament“ nimmt davon Notiz. Vgl. jetzt auch Rein, Pädagogik, 2. B. S. 598 ff.

Linz. *Jos. Loos.*

Hygiene s. d. Art. Schulgesundheitspflege.

Hygienische Belehrung in der Schule. In dem Art. „Schulgesundheitspflege“ dieses Handb. wird auf den engeren und weiteren Umfang dieses Begriffes hingewiesen. Wie viel hievon in der Schule mitzuteilen ist, hängt von der Schulart selbst und von der Fassungskraft der betreffenden Schüler ab. Zweifellos ist aber, daß die wichtigsten hygienischen Grundsätze bereits in jener Schule eingeprägt werden müssen, die als Pflichtschule den weitesten Wirkungskreis hat, wozu noch der Umstand kommt, daß diese Fundamentalsätze einer das physische Leben verlängernden Lebensweise nicht frühzeitig genug dem Kinde vermittelt werden können, damit es dieselben schon beachten lerne, bevor das Rückgrat schief, das Auge kurzsichtig und die Zähne schadhaft geworden sind. Ebenso zweifellos ist es, daß Mädchen, die trotz aller Frauenemanzipation in erster Linie doch noch immer dem natürlichen Beruf als Vorsteherinnen eines eigenen Hauswesens behalten, in die Gesundheitspflege tiefer einzuführen sind als Knaben, denen allerdings insbesondere mit eintretender Geschlechtsreife ebenso vorsichtige als zielbewußte Winke zu geben sein werden (s. „Geschlechtsreife“). Der Forderung eines selbständigen Unterrichts in der Gesundheitspflege wird also in erster Linie in den Schulen für Mädchen von 14 Jahren aufwärts genügt werden müssen, während man sich in der Volksschule ebenso wie in der Knabenmittelschule wird damit bescheiden können, daß bei jeder passenden Gelegenheit — und deren gibt es mehr, als man im allgemeinen annehmen zu können glaubt — auf vernunftgemäße Lebensweise nachdrücklich und überzeugend hingewiesen wird.

Soll dies aber möglich sein, so ergibt sich zunächst die unabweisliche Forderung, daß alle Lehrer ein tieferes Interesse und volles Verständnis für hygienische Fragen besitzen, das wieder nur begründet werden kann durch Einfügung der Hygiene (mit besonderer Betonung der Schulhygiene) in den Prüfungsstoff der Lehramtskandidaten des niederen und höheren Lehramtes. Damit betonen wir bereits, daß, gleichgültig, ob Hygiene als selbständige Disziplin tradiert wird oder bloß eingewebt erscheint in den Unterricht der verschiedensten anderen Lehrgegenstände, auch diese „Belehrung in der Schule“ ausschließlich dem

Lehrer vorbehalten bleiben soll. Und wir glauben, daß uns jeder recht geben wird, der, von der Lehrbarkeit und damit auch von der Erlernbarkeit der Hygiene überzeugt, einräumt, daß das „Lehren" ein ebenso ausschließliches Privileg des pädagogisch-didaktisch vorgebildeten Lehrers ist, wie das Medizinieren dem Arzte, das Predigen dem Theologen, die Jurisdiktion dem Juristen vorbehalten ist. Man täusche sich nicht, es gibt nicht nur in der Heilkunst Kurpfuscherei und in der Rechtspflege Winkelschreiberei, am meisten wird dem Lehrer in das Handwerk gepfuscht und nicht ohne schwere Mißerfolge. Doch man lese weiterhin darüber den Artikel „Schularzt".

Wie aber in allen Unterrichtsgegenständen, so werden auch bei der hygienischen Belehrung in der Schule die notwendigen Unterrichtsbehelfe vorhanden sein müssen, soll nicht auch dieser Unterricht der Schablone verfallen. Je nach dem Umfange der zu gebenden hygienischen Belehrung werden also folgende Anschauungsmittel, zum Teile oder zur Gänze vorhanden, einen nachhaltigen Unterrichtserfolg wesentlich sichern. Die Zusammenstellung erfolgte unter Bezugnahme auf nachstehende Werke:*) Dr. Leo Burgerstein und Dr. Aug. Netolitzky, Handbuch der Schulhygiene, 2. Aufl., 1902 (= B.), Dr. H. Eulenberg und Dr. Th. Bach, Schulgesundheitslehre, 2. Aufl., 1900 (= E.), Dr. L. Kotelmann, Schulgesundheitspflege, 2. Aufl., 1904 (= K.), als II. B. II. Abt., 2. Hälfte des Handbuches der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen von Dr. A. Baumeister, Dr. R. Wehmer, Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene, 1. Aufl., 1904 (= W.), Dr. R. Flügge, Grundriß der Hygiene, 3. Aufl., 1894 (= F.), Dr. T. F. Hanausek, Lehrbuch der Somatologie und Hygiene, 4. Aufl., 1904 (= H.) und Dr. Gust. Paul, Lehrbuch der Somatologie und Hygiene, 1. Aufl., 1903 (= P.) unter Angabe der Seitenzahl, wobei gleich hervorgehoben werden muß, daß bei manchen Artikeln ein Überfluß an Abbildungen vorherrscht (so z. B. an Grundrissen von Schulhäusern und an Bankmodellen), während zu nicht wenig Artikeln zweckdienliches Anschauungsmaterial noch nicht beigebracht erscheint. Es würde sich empfehlen, das geeignete Anschauungsmaterial an Tabellen und Abbildungen einmal in der Form eines „Atlas für Hygieneunterricht" zum Gebrauche der Zöglinge zu publizieren, anderseits in entsprechender Größe auf Wandtafeln zum unmittelbaren Gebrauche beim Unterricht zur Darstellung zu bringen; ferner wäre auch eine Sammlung von Präparaten, Apparaten, Modellen und sonstigen Objekten anzulegen (in ähnlicher Weise wie die bei A. Pichlers Witwe & Sohn in Wien erhältliche „Warensammlung" für kommerzielle und andere Schulen zusammengestellt ist) (s. Verordnungsblatt des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht in Wien, 1892, S. 133).

*) Weiteres wertvolles Material bieten auch die bisher erschienenen Supplementbände zu Th. Weyls Handbuch der Hygiene, das aber nicht so leicht jedem zugänglich ist.

A. Abbildungen (soweit sie durch Naturobjekte, Präparate [Experimente], Apparate oder Modelle ersetzt werden können, um so besser!): Elementarorgane (Zellen) und Protoplasma (H. 4—6). — Mikroorganismen: Schimmelpilze (H. 53 f.), Sproßpilze (H. 54), Spaltpilze, und zwar zur Unterscheidung der Arten in Kokken, Bazillen und Spirillen (P. 125 f.), letztere mit Geißelfäden (W. 311), der Aeroben und Anaeroben (Bazillen des malignen Ödems: F. 57), des besonderen Interesses halber: die Bazillen des Aussatzes (W. 378) und der Pest (W. 476), der Cholera (W. 101, S. 126, F. 61), des Wundstarrkrampfes, der Influenza, der Diphtheritis, der Tuberkulose, des Typhus, der Gonorrhöe und der Pneumonie (F. 49—58); der Heubazillus (H. 55), der Bazillus des Milzbrandes (F. 51 f.), des Rauschbrandes und des Schweinerotlaufes; als farbenerzeugende Pilze der Wunderblutpilz, der Pilz der blauen Milch und des blauen Eiters. — Spaltpilze mit variabler Wuchsform: Kladothrix, Krenothrix, Beggiatoa (E. 417 ff.), Streptothrix; Protozoen: Sarkodinen, Mastigophoren, Infusorien (F. 191), Sporozoen (Plasmodium malariae F. 67).

Äußere Krankheitserscheinungen *a*) bei Menschen: Krätze (dazu W. 361), Zahnkaries (dazu W. 1008), Grind (favus), Haarausfall (herpes tonsurans), Ausschlag auf der Brust (pithyriasis versicolor), Soor; Bräunekrankheiten; Rotlauf; Pocken, Rötel,

Masern, Scharlach; Lupus, Lepra (W. 378), das gangränose Emphysem der Haut beim malignen Ödem; *b*) bei Tieren: Die Krebspest, die Muskardinenkrankheit, die Gattine (Pebrine) und die Schlafsucht bei Seidenraupen, die Faulbrut der Bienen; *c*) bei Pflanzen: Mutterkorn, Brandpilz, Meltaupilze, Traubenpilz, Rostpilz, die Phytophthora infestans an den Kartoffeln.

Die Bierbereitung. — Reinkulturen (s. Dr. W. Migula, Die Bakterien, Leipzig 1891).

Krankenhäuser und Isolierspitäler und deren Einrichtung, Friedhöfe, Leichenkammern (Sezierräume), Leichenverbrennungsanlagen und -Apparate (F. 437); Krankenwagen, Transportwagen und Utensilien für die Desinfektion, Desinfektionsofen (F. 501 f.).

Geologische Wandbilder (zur Erläuterung der Erdoberflächengestaltung, Bodenprofil zur Erläuterung der Grundwasserverhältnisse (F. 170), Verunreinigung des Grundwassers (F. 181, P. 91), Schacht- (Kessel-), Röhren- (P. 90 = H. 100, F. 194, 203 f., E. 370) und artesische Brunnen, Wasserfilter (H. 101 f., F. 202), Wasserabkochapparat (B. 20). Anlagen von Trink- und Nutzwasserleitungen (Bäder s. unten!). Karten der Isobaren, Isothermen, Passatwinde, Zyklone und Antizyklone.

Abnorme Körperbildung von Geburt aus (idiotische Kinder W. 298, 359, solche mit adenoiden Vegetationen W. 388), abnorme Körperentwicklung infolge falscher Ernährung, sichtliche Folgen übermäßigen Alkoholgenusses. Nahrungs-, Genuß- und Reizmittel (Kulturpflanzen, eßbare und giftige Pilze H. Anhang). Schlachthäuser (F. 287), Trichinen und Finnen (F. 279). Mehlfälschung (F. 300).

Skizzen, Grundrisse und Baupläne von Privathäusern als Einfamilienhäusern, Arbeiterwohnungen (F. 442—444) und Zinshäusern und von öffentlichen Gebäuden und Anlagen: Kindergärten (W. 350 f.), Krippen, Kleinkinderbewahranstalten, Schulgebäude für kleinere und größere Schulkörper der verschiedenen Schularten (Volksschulen, Mittelschulen, Fachschulen [Militärschulen], Hochschulen), wovon in den genannten Fachwerken in einer Beziehung zu viel geboten wird; interessant aber bleiben Abbildungen, wie E. 7 („Teutsches Schulgebäu.... Anno MDCXLIX“) und W. (S. 315), 900, Schulhöfe (Herrichtung des Bodens eines solchen W. 754), Schulgärten und Baumschulen, Spiel- und Eislaufplätze (dazu B. 403 ff.), Regenhallen, Garderoben; Turnhallen (W. 984 Fig. 9, B. 347), Zeichensäle, Handfertigkeitsräume (W. 249, 768), Schulbäder (B. 420 f., E. 422, 429, 424, 431), Schulküchen (W. 666, B. 361 f., W. 254, B. 656 f., W. 766), Schülerherbergen (B. 451) und Kinderheilstätten (W. 467); Internate (B. 442 f., Landerziehungsheime) samt Einrichtung (Schlafsaal W. 321 = B. 446). Auch von öffentlichen Gebäuden sollte, soweit sie vom hygienischen Standpunkte aus in Betracht kommen, nicht ganz abgesehen werden (Kirchen, Museumsgebäude, Theater und Ballhäuser, Rathäuser und Parlamentsgebäude, Fabriks-Arbeitsräume, Volksküchen, Volksbäder, Erholungs- und Heilstätten, [Krankenhäuser, Schlachthäuser s. o.]).

Aborte und Ausgüsse (Siphon F. 416 f., P. 123 und Siphonklosett B. 378, E. 357, Pissoiranlagen B. 387—390, Entlüftung B. 370 f., Senkgruben, Tonnensystem F. 403). Fäkalienabfuhr-, Asche- und Müllwagen; Kanäle (Gullies, Kanalrohre F. 412); Kanalisation (F. 414); Rieselfelder, chemische Fällung (F. 425 f.).

Die verschiedenen Bauarten (Massiv- oder Putz-, Beton- oder Pisé-, Fachwerk-, Block- und Riegelbau); Pavillonbauten (W. 435, 566 ff., 468 f., B. 73 ff.). Einzelnheiten: Isolierung gegen Grundfeuchtigkeit und Außenluft (E. 89—92, 102, B. 40, F. 329), Balken- und Dielenfügung (B. 120, E. 84 f., 227 f.), Abschrägung der Fensterpfeiler (B. 218), Lichtschächte (E. 93), Oberlicht (B. 225), Decken- und Zwischendeckenkonstruktion (B. 49—53, E. 110, F. 335), Dachmaterial (E. 120 f.); Wasserleitung (Art des Ausflusses zur Vermeidung jeder Infektion W. 332); Handläufer (B. 62).

Schuleinrichtung und Lehrmittel: Hinsichtlich der Banksysteme wird eine besonnene Auswahl aus dem zur Verfügung stehenden Material zu treffen sein, und zwar zunächst Schema zur Klarlegung der Begriffe Distanz, Differenz (P. 177, dazu B. 136, Fig. 98), Meßplatte für die Bestimmung der Schulbankgröße nach der Körpergröße (B. 136, Fig. 97, vgl. dazu E. 244, Anm. 1, K. 67, 69), dann einzelne Banktypen *a*) fixe Distanz: Rettig (E. 254, W. 689, B. 161, E. 253), *b*) beweglicher Sitz (Schubsitz nach

Beyer, Hippauf W. 695 f. = B. 170, 173), Klappsitz (nach Kaiser W. 694 = B. 143 s. auch unten!) *c*) bewegliche Pultplatte (durch Schieben nach Kunze, „Olmützer" Schulbank W. 440, 692 = B. 167, Schuster W. 693, E. 523, Schlimp W. 693, B. 169, Lorenz W. 699 = B. 151, durch Aufklappen nach Parow K. 75), bis zur Verwendung zur Steharbeit nach Rottmann E. 264, B. 175, vgl. Munzinger W. 698, *d*) beweglicher Sitz und bewegliche Pultplatte (Type „Columbus" W. 696 = B. 169, nach Vogel W. 697; nach Féret E. 268 — Götze W. 698 — Hermann B. 176, Akbroit B. 180 f.), *e*) verstellbar (Sitz eventuell auch Pult, Lehne, Fußgestell nach Rostowzeff B. 179, Fuhrmann & Hauß E. 263, Büdlinger B. 178, mit Klapppult nach Hansen W. 116 = 797 = B. 177). Mit Berücksichtigung der Reinigung bleiben noch zu beachten die Typen Lickroth (W. 695), Spohr und Krämer (W. 695 = B. 172), Zahn (W. 688). Der Eigenart wegen sei erwähnt die Hängemattenbank für Kinderasyle (W. 331), der Einfachheit wegen die Schulbank nach Simonetta (W. 331). An Sitzen sind gesondert zu nennen ein verstellbarer Einzelsitz (W. 691) und der Sitz mit verschiedener Neigung der einzelnen Sitzbretteile nach Schultheß (B. 245). Die Besprechung der Lehnen hat zu berücksichtigen die verschiedenen Lehnentypen (W. 685, Fig. 89 = B. 148, dazu W. 685, Fig. 68 = B. 149, E. 295). Endlich wären noch die Pultplatten nicht ganz zu übergehen (nach Schultheß B. 188; auf der Nürnberger Ausstellung die „Universal-Schreibplatte" von Aug. Feise, Hildesheim, Holzwarenfabrik).

Besondere Einrichtungsstücke: Zeichentisch (W. 1020), Reißbrettstuhl (W. 701), Hobelbank und Nähtisch (B. 360); Demonstrationstisch für Kindergärten (B. 197), Experimentiertisch für das physikalische Lehrzimmer (nach M. Kohl, Chemitz); Schulwaschtisch (W. 179), Spucknapf (empfehlenswert „Charybdis", Spucknapf mit Wasserspülung ohne Anschluß an die Wasserleitung von der Fabrik „Industria" zu Köln a. Rh.).

Abbildungen zur Hintanhaltung der Rückgratsverkrümmung (W. 523, B. 130 ff., W. 548, dazu auch W. 757); Schreibregeln (B. 609, E. 728 ff.), für die häusliche Arbeit: Geradehalter (W. 524 f., B. 189 ff.), Lesestützen (von Soennecken, Dürr K. 157), Lesepult von Bayr, Fust (K. 183), Ofen: Kamin (einfach und nach Galton F. 348): Kanonenofen, Kachelofen (H. 111); Schachtfeuerung, Füllofen (B. 112, E. 588), Regulierofen (E. 590); System Meidinger (H. 111); F. 349), Keidel (B. 324, F. 351), Musgrave („irischer Ofen" E. 593); Gasofen (B. 331, 333, E. 602, 605). Einzelheiten: Patentknie (vgl. B. 313), Luftstutzen (vgl. E. 595), Ofenmantel (vgl. E. 594). — Zentralheizung: Schema einer Niederdruckdampf = (B. 339), Warmwasser = (B. 337, F. 359), Luftheizung (F. 354, 356). Einzelnheiten der Niederdruckdampfheizung: Heizapparat (B. 339, F. 361, mit einzelnen Details E. 668 ff., 630), Heizkörper (B. 340, E. 642 f.), Schornsteinaufsätze (F. 369, Fig. 60, H. 111, E. 617). Zentrale Temperaturkontrolle (B. 268 f.).

Ventilation: Schema der Winter-, der Sommer- und der vorübergehenden Ventilation (F. 367 f.). Ventilationsanlagen: (Luftschraube, Öffnungen in der Tür und in den Wänden, Appertsche Scheiben E. 573); Lüftungsklappen (F. 370), Ventilationsfenster (B. 223, E. 222—225); verbunden mit der Heizung (s. auch oben!) *a*) bei Ofenheizung (E. 583, 580, P. 119), *b*) bei Zentralheizung (E. 631); Aspirationsaufsatz und Preßkopf (F. 369). — Wasserzersträubungs- und Verdampfungsapparate. — Kohlensäuregehaltmesser (E. 558).

Schema zur Erläuterung der Begriffe „Öffnungs-", „Einfall-" und „Raumwinkel" (F. 379, B. 215, W. 705). Lichtprüfer (nach Cohn B. 207, Photometer von Weber K. 15). Lichtreflektoren (B. 229; 233 ff.); Fenstervorhänge (B. 228, E. 235); Verteilung der Beleuchtungskörper. — Schema der Kurzsichtigkeit und der Übersichtigkeit (W. 96, S. 67, vgl. auch E. 749) und anderer Funktionsstörungen des Auges E. 790 f.); Wandtafeln zur Prüfung der Sehschärfe, Helligkeit und des Farbensinnes nach Snellen, Cohn, Albrand, Magnus (K 19, 169). Schulbrillen (B. 191). Letterngrößen (E. 694, 700—704). — Erprobte Beleuchtungseinrichtungen.

Die menschliche Haut (W. 264, H. 28). — Elemente der Kleidung (F. 312). Fußform und Sohlenschnitt (W. 355, F. 320, Fig. 43 *a*, P. 27). — Bäder und Badeeinrichtungen (Schul-, Fabriks- und öffentliche,

Brause-, Wannen- und Schwimmbäder, s. übrigens auch oben!).

Mustergültige Arbeitsräume (mit Trinkwasserversorgung, Speiseräumen, Waschvorrichtungen und Badegelegenheit). Sicherheitsvorrichtungen im Gewerbebetrieb und bei Verkehrsanlagen. (Sicherheitslampen, automatische Unfallsignale, Schutzvorrichtungen bei Transmissionen, Kreissägen (F. 466), Falltüren, Treppen; Exhaustoren (F. 452, 458), Schutzbrillen).

Erste Hilfeleistung: Verbände (H. 8, 130; 131—136, Verbandkasten z. B. nach W. 517 f. oder nach der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, 1900, S. 88); künstliche Atmung (W. 142, S. 162).

Tabellen.*) Absterbeordnung, Mortalitätstafel und Lebenserwartung (F. 2), Todesfälle nach Altersklassen (F. 122), Sterblichkeit von Schulkindern (B. 940); Todesursachen (F. 5, Todesfälle durch Tuberkulose B. 827, Typhus B. 852); Sterblichkeit- und Invaliditätstabelle nach den verschiedenen Berufen (F. 438, 463); Kränklichkeitszustände bei Mädchen (B. 502, 505), Schülerselbstmorde (E. 1143); Ausweise von Kranken-, Invaliditäts- und Sterbekassen; Militärtauglichkeit. Verbrecherstatistiken. Verbrauch alkoholhältiger Getränke.

Zahnverderbnis; Abnahme der Sterblichkeit durch Impfung bei Blattern (F. 546, B. 813 f.), Diphtheritis, durch sanitäre Maßnahmen bei Typhus. Mikroorganismengehalt der Luft im Freien (zu verschiedenen Jahreszeiten und in verschiedenen Höhen), in geschlossenen Räumen (Wohn-, Schlaf-, Schulzimmer). Vorschriften zur Hintanhaltung der Verbreitung von Infektionskrankheiten (P. 144), Dauer des Schulausschlusses (W. 804); Bakterien hemmende und tötende Mittel (F. 40, 44).

Bodentemperatur zu verschiedenen Zeiten, in verschiedenen Tiefen (F. 162). Wasserleitungsanlagen nach Gesamtausdehnung, Quellengebietfläche, Ergiebigkeit, Einwohnerzahl, Verbrauch. Analysen von Trinkwässern und natürlichen Säuerlingen. — Meteorologische Tabellen (Wärmeverhältnisse, Luftfeuchtigkeit, Niederschläge, Luftdruck, Windverhältnisse); Windstärke (F. 103).

Nährwert der Nahrungsmittel im allgemeinen (H. rückwärts die Tabelle, F. 235; 231) und im besonderen (F. 298), mit Berücksichtigung des Kostenpunktes (F. 239 f.). Nährwert künstlicher Nährmittel (F. 272); Sterblichkeit der Kinder je nach der Ernährungsweise (F. 522). Bedarf an Nahrungsstoffen (F. 228) und an Nahrungsmitteln je nach dem Berufe (F. 241), in Waisenhäusern, in der Armee, in Gefangenhäusern (F. 244 f.). Gewichtszunahme (F. 227) und Längenwachstum (H. 49) bei Schulkindern (B. 684 f.). Zusammenstellung von Nahrungsmittelkonserven (Fleisch, Milch, Gemüse, Schwämme, Obst), die am häufigsten in Handel kommen, unter Hervorhebung ihrer Zulässigkeit oder Bedenklichkeit. Farbstoffe für Eßwaren und Getränke (F. 301). Diätetische Grundsätze (H. 78).

Spezifische Wärme und Wärmeleitung von verschiedenem Baumaterial (W. 50); Baumaterial hinsichtlich der Durchlässigkeit der Luft und der Hohlraumperzente (E. 75); Druckfestigkeitstabelle (E. 77). Verhältnisse der Stufendimensionen (W. 623). — Längenwachstum der Kinder zur Wahl der Bankgrößen (W. 674 f.); Schulbankmaße (B. 137, E. 239, 298). — Heizeffekt verschiedener Heizmaterialien (F. 344). Strahlungswärmemengen verschiedener an Heizkörpern verwendeten Materialien (W. 744). — Tabelle über Luftverschlechterung und Lüftungsnotwendigkeit (W. 730 f., B. 274. s. auch unten!, K. 42). Zusammensetzung des Lichtes verschiedener Lichtquellen (W. 719), ihre Intensität (F. 387. Abnahme der Leuchtkraft bei verschiedener Hanghöhe W. 722, Leuchtwerte verschiedener beleuchtungshemmender Objekte B. 212) und ihr Erzeugungspreis (F. 392). Vermehrung der Kohlensäure (B. 241), des Wassergehaltes (W. 718) und der Wärme durch künstliche Beleuchtung (B. 244. F. 390, W. 717, 728). — Kurzsichtige an deutschen Mittelschulen (K. 141). Kurzsichtigkeit vor, während und nach der Schulpflicht.

Allgemeine Gesundheitsregeln; spezielle Vorschriften zur Schonung des Auges (E. 833), für das Baden (W. 38, B. 775). für das Radfahren (W. 829), Pulskurven eines Radfahrers (K. 123). Zusammenstellung der verschiedenen Leibesübungen nach ihrem gesundheitlichen (und erzieherischen) Wert (Einseitigkeit und Schädlichkeit des

*) Die zitierten Tabellen sollen selbstverständlich vielfach nur Vorbilder sein.

Sportbetriebes). — Zeiteinteilung und Zeitverwendung (nach Key B. 692); Arbeitszeit für die Hausaufgaben (K. 117). Lehr- und Stundenpläne (vgl. z. B. W. 866, 978 f.; 922, 923, 914). Taubstummen- (W. 877), Blinden- (W. 91 ff., 1027) und Idiotenunterricht (W. 304 f.). — Erste Hilfe bei Unglücksfällen (s. d. Art.).

Apparate und Modelle. Zimmerdesinfektionsapparat, Wasserfilter (nach Pasteur—Chamberland), Thermometer (Maximum- und Minimum-Thermometer), Barometer, Ombro- und Hygrometer, Lamprechts Polymeter (B. 266), H. Wolperts Luftprüfer (s. E. 560, K. 36), Milchkochapparate (Soxhlet), Milchprüfer, Schornsteinaufsätze, Photometer von Wingen (K. 17), Raumwinkelmesser (nach Weber B. 211, K. 16).

Präparate und sonstige Objekte. Präparate von Mikroorganismen zu Demonstrationszwecken mittels des Mikroskops und Skioptikons. Agaragar; Desinfektionsmittel (Quecksilbersublimat, Karbol-, Salz-, Schwefelsäure, Lysol, Ätzkalk). — Mineralien aus der azoischen (Granit, Gneis, Glimmerschiefer), paläozoischen (Tonschiefer, Steinkohle), mesozoischen (Kreide, Muschelkalk, Sandstein), kainozoischen Periode (Kalkstein, Sand, Braunkohle, Basalt). Korngrößen des Erdbodens (Kies, Sand, feiner Sand, Ton, Lehm, Humus); hygroskopische Körper; Respiratoren. — Warensammlung (s. oben!) — nach dem Muster der von A. Pichlers Witwe & Sohn in Wien beziehbaren Sammlung für den Unterricht in der Warenkunde an Handelslehranstalten (Preis 300 K) — enthaltend die Nahrungs-, Genuß-, und Reizmittel, sowie sonst im Leben Verwendung findende Stoffe; Herbarium, Samensammlung, Flora artefacta (nach Lenoir & Forster) und Papiermaché-Objekte; hiebei müssen auch Unkräuter und Gipftpflanzen (Taumellolch, Kornrade, Wachtelweizen; Schierling, Tollkirsche, Einbeere, Stechapfel, Bilsenkraut, Bittersüß) Beachtung finden. Kochgeschirre aus verschiedenem Material (Porzellan, Steingut, Ton; Gußeisen, Zinkblech, Nickel, Kupfer, Messing).

Baumaterialien (Holzarten, Lehm-, Ton-, Chamotte- und Glasziegel, Steinarten in Baustein- und in Plattenform; Lehm, Gips, Zement, Mörtel, Terazzo, Asphalt; Dielen-, Riemen-, Stöckel- und Parkettboden. Fenstervorhangstoffe (s. oben!), Heizmaterialien (Holz, Torf, Braun- und Steinkohle, Holzkohle, Koks). — Spucknäpfe (Dettweilersches Fläschchen W. 705). — (Elemente der Kleidung (F. 312), verschiedene Wäsche- und Kleiderstoffe s. oben). — Verbandskasten samt Einrichtung (Taschenapotheke).

Manche Anschauungsmittel werden jeweilig zu beschaffen (z. B. Preßhefe, Molkereiprodukte) oder zu erzeugen sein (z B. Ammoniak, Kohlensäure, Stickstoff, Sauerstoff).

In welchem Umfange und in welcher Weise heutzutage an den Schulen verschiedener Länder Unterricht in der Gesundheitspflege erteilt wird, ist in dem Artikel „Schulgesundheitspflege“ kurz besprochen.

Literatur: S. „Schulgesundheitspflege“.

Aussig. *G. Hergel.*

I.

Ickelsamer Valentin s. d. Art. Fibel und Lesebuch.

Idealismus und Realismus in der Erziehung. Wie auf allen anderen Gebieten, so sind auch auf dem der Erziehung Idealismus und Realismus die treibenden Kräfte, und wie überall, so führt auch hier nicht die Trennung, sondern die Verbindung, das besonnene Zusammenwirken beider Mächte, zu einem erfreulichen Ergebnis.

Das zeigt sich schon beim Beginn der Arbeit. Der Erzieher muß wissen, wie sein Zögling nach Leib und Seele beschaffen ist, ehe er fragt, wie er werden soll. Das ist ein realistisches Verfahren, das die Voraussetzung für die idealistische Arbeit bildet. Aber es wäre ein einseitiger, ein unfertiger Realismus, wenn jemand nur die Eigenart des Individuums ins Auge faßte; es ist weiter zu gehen, es ist das junge Menschenkind als Glied seines Volkes, als Ergebnis der Zeitentwicklung, als beseeltes, mit göttlichen Kräften ausgestattes Wesen zu verstehen. Geschieht das, so ist die Betrachtung realistisch und idealistisch zugleich. Denn dann gibt der Erzieher sich nicht mit der augenblicklichen Erscheinung zufrieden und bleibt nicht bei der nackten Wirklichkeit stehen, sondern verfolgt die Natur des Zöglings bis in den Ursprung

und die Wurzeln hinein und gewinnt so die Möglichkeit, die Wechselwirkung zwischen Geist und Leib, die Neigungen, die Bedürfnisse, die Kräfte genau kennen zu lernen, um auf sicherer Grundlage den Bau, den er vorhat, zu errichten.

Wie stellen sich Idealismus und Realismus zueinander da, wo es gilt, das Ziel der pädagogischen Arbeit zu bestimmen?

Wer mit der Unterweisung nichts anderes erreichen will, als daß er den Zögling in den Stand setzt, sich, so gut es gehen will, durch das Leben zu schlagen; wer also nur soviel Bildung mitgeben will, als nötig ist, um zur Förderung des Gemeinwohls das Seine beizutragen, vor allem aber selber aus den Errungenschaften der Kultur und der staatlichen Entwicklung möglichst großen Vorteil zu ziehen; mit einem Worte, wer die Gaben und Kräfte derer, die das lernen, zu dem Zwecke ausbildet, daß sie der Selbstsucht dienen: der huldigt einem verwerflichen Realismus.

Eines nicht minder einseitigen Idealismus macht sich derjenige schuldig, der über dem Streben, die Seelen der Kinder mit idealem Gehalt zu füllen, ganz vergißt, daß wir in einem Reiche der Wirklichkeit wohnen, wo die Sachen sich hart stoßen und wo jeder gerüstet und geübt sein muß, den Kampf ums Dasein zu führen. Der Erzieher hat dem ganzen Menschen, dem inneren und dem äußeren, dem himmlischen und dem irdischen, Rechnung zu tragen. Weil der Mensch an die Erde gebunden ist, muß er sich nähren und kleiden, muß er mit allerlei Gemeinschaften in enger Verbindung leben, muß er im Dorfe, in der Stadt, im Staate, in Krieg und Frieden, in Amt und Beruf bestimmte Obliegenheiten erfüllen, muß er das Gemeinwohl fördern, wie ihm von der Umgebung geholfen wird. Der Erzieher, der in rechter Weise dazu geschickt macht, erzieht in idealistischem Sinne.

Und wie werden die Zöglinge recht angehalten? Wenn sie lernen, daß sie nicht aus Selbstsucht, sondern aus Liebe handeln sollen; wenn sie erkennen, daß rechten Lebensgenuß nicht der hat, der Schätze aufhäuft, die Motten und Rost fressen, sondern der an den schönen Gebilden der Natur und der Kunst Auge und Herz weidet; der den Siegesflug der Wissenschaft mit Verständnis begleitet, wenn er nicht gewürdigt ist, selber dabei mitzuarbeiten; der das tiefste Verlangen der Seele stillt, das Verlangen nach Verkehr und Aussöhnung mit dem lebendigen Gott; der eine Höhe sittlicher Anschauung und eine Festigkeit des Charakters erreicht, daß er unbeirrt den Weg des Rechtes geht und auch mitten im Sturm der Drangsale den Frieden sich wahrt, der über das Unglück hinaushebt.

Also nicht der öde Realismus mit seinem Nützlichkeitsprinzip ist die rechte Erziehungsmethode, auch nicht der verstiegene Idealismus, der in die Wolken flüchtet, sondern der Real-Idealismus, der die Kräfte des Zöglings in den gegebenen Schranken möglichst allseitig schult, der nicht sprungweise, sondern in regelmäßigem Fortschritt das Wissen vermittelt, der die rechten Bildungsstoffe darbietet und überall darauf sieht, daß der jugendliche Geist die Sache denkend erfaßt, daß er arbeiten und die Arbeit lieben lernt und zu den nötigen Kenntnissen einen religiös-sittlichen Halt gewinnt, der ihn beglückt und ihn tüchtig macht, in Segen zu wirken.

Darf man sagen, daß der Realismus mehr auf den realistischen, der Idealismus mehr auf den humanistischen Anstalten herrscht? Nein. Die Realschulen haben ja mehr Fächer, die unmittelbar dem Leben zu dienen bestimmt sind, aber sie haben auch eine Reihe humanistischer Fächer, d. h. solche, die idealen Ertrag liefern, wie die neuen Sprachen, die Naturwissenschaften, Religion, Geschichte und Deutsch. Gewiß können Englisch und Französich so gelehrt werden, daß sie nur als Verständigungsmittel unter den Völkern dienen; gewiß können die Naturwissenschaften nur zu dem Zwecke getrieben werden, die Natur zu beherrschen und ihre Kräfte dem Menschen dienstbar zu machen; aber soweit verirrt sich keine Schule mehr. Der Satz, daß das Wissen der Zweck der Erziehung sei, ist von der Pädagogik längst verworfen. Mögen die Chinesen nur lernen, was praktisch verwertbar ist; mag an Fachschulen und in Pressen nur gelehrt werden, was nötig ist, um eine Prüfung zu bestehen und eine Berechtigung zu erlangen: solche Schulen sind keine echten Schulen. Von Schulen, die diesen Namen verdienen und die nicht nur belehren, sondern auch bilden und erziehen wollen, ist zu verlangen, daß sie

auf realem Grunde eine ideale Erziehung geben, daß sie nicht nur den Kopf bereichern, sondern auch das Herz beglücken und für das einnehmen und begeistern, was wahr, gut und schön ist.

Literatur: Lehmann Rudolf, Erziehung und Erzieher. Weidmann, Berlin 1901. S. 29 ff. — Münch Wilhelm, Über Menschenart und Jugendbildung. Gärtner, 1900. S. 107 ff. — Weißenfels Otto, Kernfragen des höheren Unterrichts. S. 12 ff. — Muff Christian, Idealismus. Halle, R. Mühlmann, 1902. S. 18 ff.

Schulpforta. *Chr. Muff.*

Ideenassoziation s. d. Art. Assoziation und Vorstellungen, Vorstellungsleben.

Idiotismus und Imbezillität s. d. Art. Schwachsinn.

Immanente Repetition s. d. Art. Schwachsinn.

Impfung nennt man diejenige Operation, durch die man künstlich einen Krankheitsstoff auf einen Menschen oder ein Tier überträgt (vgl. das unter „künstlicher Infektion" im Artikel „Ansteckende Krankheiten" auf S. 38 Gesagte). Abgesehen von der Tierimpfung zu Studienzwecken nimmt man Impfungen von Menschen wie Tieren zu Schutz- oder Heilzwecken vor. Hiezu bedient man sich entweder künstlicher Kulturen (in Fleischbrühe oder Gelatine u. dgl.) von den Krankheitserregern (Bakterien) selbst, die vorher in besonderer Weise, z. B. durch methodisches Erhitzen und dergleichen be handelt sind, oder man überträgt das Krankheitsgift unmittelbar von einem Kranken auf den anderen. Die Übertragung geschieht je nach der Menge und Art des Stoffes entweder mit oberflächlichen seichten Hautschnitten, z. B. bei den Schutzpocken, oder mittels einer nach ihrem Erfinder Pravaz genannten Nadelspritze unter die Haut; in letzterer Weise wird z. B. das Diphtherieheilserum (Serum = Blutwasser), das Heilserum gegen Wundstarrkrampf, die Zubereitung des Rückenmarkes wutkrank gemachter Kaninchen bei Hundswut und sonstige Lösungen bei verschiedenen Tierseuchen übertragen.

Am praktisch bedeutungsvollsten und am ältesten ist die Schutzpockenimpfung; an sie denkt man auch in der Regel zuerst, wenn man von „Impfung" schlechthin spricht. Ihr verdankt man es, daß da, wo sie bei jedem einzelnen Mitgliede der Bevölkerung als sogenannte „Zwangsimpfung" vollzogen wird, die in früheren Jahrhunderten und noch heute in Völkern ohne diese Einrichtung schrecklich wütenden „schwarzen Pocken" oder „Blattern" (Variolae) so gut wie ganz erloschen sind. Am deutlichsten ist dies in Deutschland, wo 1870 bis 1872, durch kriegsgefangene Franzosen eingeschleppt, die letzte große Pockenepidemie herrschte, seit Einführung der Zwangsimpfung durch das Reichsimpfgesetz vom 8. April 1874 die Pocken so gut wie erloschen sind; denn während z. B. in den Jahren 1789 bis 1798 in der Kurmark und Neumark (in Preußen) noch 9·11% aller Todesfälle durch Pocken bedingt waren und überhaupt etwa dreiviertel aller Menschen an Pocken einmal in ihrem Leben erkrankt waren, war von 1875 bis 1888 nur 0·07% aller Todesfälle an Pocken erfolgt, d. h. es starben von je einer Million preußischer Einwohner 14 in jedem Jahre; inzwischen ist die Zahl immer mehr zurückgegangen, so daß z. B. 1895 nur 1, 1896 u. 1897 je nur 0·2, 1898 0·4, 1899 und 1900 nur je 1 Person von einer Million Einwohner daran verstarben. — Übrigens fällt jedem sich in andere Länder begebenden Reisenden auf, wieviel Personen mit pockennarbigen Gesichtern er dort sieht, während in Preußen derartige Personen jetzt Ausnahmen bilden.

Die *Schutzpockenimpfung*, das heißt die Impfung mit den einen Schutz vor den echten Pocken auf eine gewisse Zeit verleihenden Kuhpocken, wurde zuerst in zielbewußter Weise nach vorangegangenen andersartigen Versuchen durch den englischen Wundarzt Jenner am 14. Mai 1796 an einem achtjährigen Kinde von den Händen eines mit Kuhpocken infizierten Melkers vollzogen; die Pocken entwickelten sich regelmäßig und eine am 1. Juli vorgenommene Impfung mit echtem Pockengifte blieb ergebnislos.

Derartige absichtliche Pockenimpfungen, d. h. „Inoculationen" mit echtem Pockengifte (Variolation), hatte man vor jener Zeit mehrfach gemacht, um so eine leichtere Pockenerkrankung absichtlich hervorzurufen, die dann — freilich in man-

chen Fällen ernst ablaufend — vor der viel schwereren Ansteckungsform schützte. Daß aber die bei den Kühen auftretenden und von ihrem Euter auf die Hände der Melkenden übertragenen Kuhpocken diese vor dem Befallenwerden mit echten Pocken schützten, war eine in Gloucestershire, schon früher gemachte, auch schon 1768 von Sutton und Fewstor dem Kollegium in London mitgeteilte Beobachtung, die Jenner praktisch verwertete.

Die Bedeutung der Pockenimpfung wurde allmählich allseitig anerkannt; doch dauerte es noch Jahrzehnte, ehe sie allgemeiner, insbesondere staatlicherseits obligatorisch eingeführt wurde.

Da die Schutzpocken an sich eine Krankheit sind, so ist es selbstverständlich, daß sie mit allerlei Unbequemlichkeiten, Fieber, Schwellungen der Umgebung der Impfstellen, der naheliegenden Drüsen, bei Verunreinigung der Impfstellen auch mit Verschwärungen und selbst rosenartigen Hautreizungen verbunden sein können.

Diese Nachteile werden durch Beobachtung größter Reinlichkeit und durch Vornahme der Impfung unter gleichen Vorsichtsmaßregeln wie bei einer chirurgischen Operation auf ein Minimum reduziert.

Das früher gelegentlich beobachtete Überimpfen von Syphilis (vielleicht auch von Tuberkulose) vor einem Abimpfling auf den Impfling wird dadurch vermieden, daß man jetzt — z. B. in Deutschland — nur noch die Lymphe künstlich infizierter gesunder Kälber zur Impfung benützt.

Daß trotz der Schutzimpfung immer noch vereinzelte Pockenfälle vorkommen, liegt darin, daß gelegentlich Personen aus anderen Ländern ohne Zwangsimpfung die Krankheit einschleppen, sowie daran, daß eine jede, auch die erfolgreiche Impfung mit Sicherheit nur für eine Reihe von etwa zehn Jahren schützt. Von besonderer Wichtigkeit ist daher die meist staatlich ebenfalls eingeführte Wiederimpfung. Sie muß in Deutschland gesetzlich in dem Kalenderjahre erfolgen, in dem das 12. Lebensjahr zurückgelegt wird.

Immerhin haben die vorerwähnten Mängel, die der Impfung, wie jeder anderen menschlichen Einrichtung anhaften, verbunden mit dem lästigen, aber unvermeidlichen Zwange dazu geführt, daß die zum Teil in Vereinen organisierten Impfgegnerentstanden, die in einer zum Teil besonderen Presse den Nutzen der Impfung herabzusetzen und ihre Nachteile zu übertreiben sich bemühen, um tunlichst die Zwangsimpfung abzuwehren, bezw. ihre Abschaffung herbeizuführen.

Oftmals werden auch mit Unrecht einzelne Krankheiten, besonders die im Sommer häufigen Brechdurchfälle und Katarrhe der Kinder, auf die Impfung geschoben, obwohl sie zu derselben in gar keiner ursächlichen Beziehung stehen.

Bei dem großen Segen, den die Impfung bietet, sollten Lehrer und Erzieher in diesem Sinne zur Aufklärung des Volkes und Durchführung der Vorschriften des Impfgesetzes beitragen. Hiezu haben sie z. B. in Deutschland eine geeignete Gelegenheit, wenn sie bei den im zwölften Lebensjahre stattfindenden Wiederimpfungen der Schüler die Impfärzte in der gesetzlich näher bestimmten, später zu verordnenden Weise zu unterstützen und die Schüler von ihrer Verpflichtung, sich impfen zu lassen, in Kenntnis zu setzen haben.

Über die Ausdehnung der Zwangsimpfung in den wichtigsten Kulturländern vgl. u. a. A. Wernich (A. Wernich & R. Wehmer, Lehrbuch des öffentlichen Gesundheitswesens, Stuttgart, Ferd. Enke, S. 640 f.).

Was die Ausführung der Impfung betrifft, so darf diese meist, insbesondere in Deutschland, wo für die einzelnen Länder besondere Ausführungsgesetze erlassen sind, in Preußen z. B. am 12. April 1875, wozu dann Ministerialerlässe vom 28. Februar 1900 traten, nur durch approbierte Ärzte erfolgen; dabei haben bei den Wiederimpfungen die Schulen in geeigneter Weise hilfreich mitzuwirken. In der Regel ist jetzt die Erstimpfung — in dem Jahre, in welchem das Kind sein erstes Lebensjahr vollendet — mit mindestens vier seichten Schnitten am rechten, die Wiederimpfung am linken Arme vorzunehmen. Über das Verhalten nach der Impfung werden den Angehörigen der Erstimpflingen und den Wiederimpflingen ausführliche Verhaltungsvorschriften eingehändigt, um jedem Schaden vorzubeugen. Vgl. u. a. den Art. „Pocken“ in des Vrf. „Enzyklopäd. Handbuch der Schulhygiene“.

Berlin. *R. Wehmer.*

Indisches Schulwesen. Indien besitzt wohl seit Jahrtausenden die Weisheitssprüche seiner Vedas, seine großen Heldengesänge und eine regelrechte Sanskritforschung, aber alle diese Wissens- und Kunstschätze blieben auf die einheimischen Hilfsmittel beschränkt und wurden eifersüchtig im Schoße der einen höchsten Kaste gehütet (vgl. Willmann, Didaktik[3], S. 118 bis 127). Mit europäischem Wissen wurde das Land zuerst durch die Missionäre seit ungefähr 1600 bekannt.

Schon zu Anfang des 17. Jahrhunderts berichtet der Brahmanen-Missionär P. Robert de Nobile S. J. über eine von 10.000 Hörern besuchte hohe Schule in Madura.

Aber erst seit dem Beginne der englischen Herrschaft zeigte sich in umfassender Weise ein Aufschwung des eingeborenen Volkes auf materiellem und geistigem Gebiete.

Schon 1835 hat Lord Macaulay als Vorsitzender der indo-britischen Unterrichtskommission einen Studienplan entworfen und seit der Proklamation des Jahres 1857, womit die Königin von England den eingeborenen Untertanen in Indien den Eintritt in den Staatsdienst eröffnete, ist die englische Regierung auf Hebung des Unterrichtswesens in dem ungeheuren Kolonialgebiete, dessen Flächenraum den von halb Europa übersteigt und dessen Bevölkerungszahl die von ganz Europa ohne Rußland übertrifft, mit großer Umsicht und Ausdauer bedacht.

Zur Erlangung einer entsprechenden Ausbildung errichtete sie die Universitäten von Calcutta, Madras und Bombay und eine große Anzahl anderer staatlicher Anstalten, die von Eingeborenen geleitet werden. Neuestens (1905) hat in Colombo eine Massenversammlung von Mohammedanern stattgefunden, die auf die Errichtung einer mohammedanischen Universität in Aligarh hinwirken sollte. Ferner hat der Aga Khan 3500 Rupien für einen Fonds zur Errichtung einer naturwissenschaftlichen Abteilung im Aligarh College gespendet. Diese Bewegung führte auf dem Jahreskongresse in Benares zu dem Vorschlage, daselbst eine Kinderuniversität zu gründen, für die auch schon große Summen versprochen worden sind. Ferner wurde angeregt, eine Najput-Universität zu errichten die vermutlich in Mount Abu erstehen wird.

Diesem höheren wissenschaftlichen Aufschwunge steht eine bedeutende Ausdehnung des Volksschulwesens zur Seite. Im Jahre 1893 gab es in Ostindien 95 Kollegien mit 9000 Hörern, 4200 Mittelschulen mit 350.000 Schülern, 102.000 Volksschulen mit 2,500.000 Kindern, 300 Fach- oder technische Schulen mit 12.000 Schülern.

Das indische Unterrichtsbudget betrug im Jahre 1893 2,200.000 Pfund Sterling. Die Bevölkerung auf 250 Millionen gerechnet, kommen elf Schüler auf 1000 Einwohner.

Unter den zahlreichen Missionsschulen haben die katholischen und unter diesen die der Jesuiten, denen vier Missionsbezirke unterstehen, die größte Bedeutung und den meisten Erfolg.

Die Gesellschaft Jesu leitet das Franz Xaver-Kolleg in Bombay mit 1500 Hörern und Schülern, weiter südlich an der Westküste der Halbinsel haben italienische Patres eine Anstalt, die im Jahre 1897 gegen 400 Zöglinge zählte, die belgischen Missionäre von Bengalen in Calcutta ein Kolleg mit über 700 Zöglingen und eines in Dartschiling am Fuße des Himalaya. In ganz Indien (24 Missionsbezirke) zählt man 2200 katholische Schulen aller Stufen, welche über 100.000 Schüler besuchen (1897).

Zur Kenntnis der Einrichtung dieser Anstalten diene der Lehrplan des Jesuiten-Kollegs von Tritschinopoli als typisches Beispiel.

Er geleitet die Schüler in 13 Jahrgängen von den Anfangsgründen des Buchstabierens bis in die luftigen Höhen der Differentialrechnung. Diese 13 Jahre verteilen sich auf fünf Stufen, von denen jede mit einer vor einer staatlichen Kommission zu bestehenden Prüfung abschließt. Die vier ersten Klassen bilden die Elementar- oder Volksschule (Lower School); Kinder von sieben bis zehn Jahren lernen da lesen, schreiben, rechnen u. dgl. und werden im Englischen sowie in der Landessprache unterrichtet. Die drei folgenden Klassen führen den Namen Mittelschule (Middle School) und die achte und neunte den' der Hochschule (High School), während die letzten vier Jahrgänge das eigentliche höhere College (alles im englischen Sinne) bilden. Sobald man aus der Volks- in die Mittelschule übertritt, muß man nach den staatlichen Verordnungen neben dem obligaten Englisch eine zweite

unter den vier Sprachen Hindustani, Tamil, Sanskrit und Latein auswählen. Die anderen Lehrfächer sind Mathematik, Physik, Geschichte, Logik u. s. w.

Nach der Middle School-Examination besucht der Schüler noch die höchsten Klassen und schließt seine Studien nach bestandener First Arts-Examination mit der Promotion zum Bachelor of Arts ab. Bei dieser letzten Prüfung hat der Kandidat neben jenen zwei Sprachen die Wahl unter drei Fachgruppen, nämlich höhere Mathematik oder Mathematik und Physik oder Geschichte und Philologie.

Nach der Absolvierung eines Collegs erwerben manche noch den Doktorgrad (Master of Arts) der indischen Universitäten (s. v. Bischoffshausen, Das höhere kathol. Unterrichtswesen in Indien. Freiburg i. B. 1897, S. 22.). Die Protestanten besitzen ungleich mehr Schulen und verfügen über reiche Mittel, da ja die Herren des Landes ihre Glaubensgenossen sind.

Außer ihren Staatsanstalten unterhalten sie auch Privatschulen, die gleich den katholischen den staatlichen Unterrichtsnormen unterworfen sind.

Von einer solchen Privatschule, der in Colombo auf Ceylon bestehenden singhalesischen Mädchenschule, entwirft die Gründerin derselben, Marie Musaeus-Higgins, folgendes Bild:

Die Schule bildet jetzt eine kleine Kolonie von zwei zweistöckigen und mehreren einstöckigen Häusern, in denen 60 bis 80 Pensionärinnen beherbergt, beköstigt und unterrichtet werden. Die Lehranstalt besteht aus einer achtklassigen englisch-singhalesischen Schule und einer oberen Abteilung. In den unteren der acht Klassen ist die Unterrichtssprache singhalesisch und in der oberen Englisch. In der „Upper School" werden die Mädchen zu Lehrerinnen ausgebildet oder für die Universität vorbereitet.

Schon um $5^1/_4$ Uhr morgens ertönt das erste Zeichen mit der Glocke, bei dem die erwachsenen Mädchen sich von ihren Matten erheben müssen. Schnell laufen sie hinunter in die große Badestube, wo sie sich mit zinnenen Becken das Wasser über den Kopf gießen; dann geht es ins Ankleidezimmer. Das zweite Glockenzeichen weckt die zweite Mädchenabteilung. Wenn die Glocke zum drittenmal erklingt, erheben sich die Kleinsten von ihrem Lager. Dann geht es an die häuslichen Arbeiten, denn jedem Kinde ist eine besondere Beschäftigung zugewiesen. Um 7 Uhr wird die erste Mahlzeit eingenommen. Um $8^1/_2$ Uhr läutet die große Glocke zur Schule. Die Kinder versammeln sich in der großen offenen Halle und ein englisches Lied wird gesungen, den das Pausil (die fünf buddhistischen Gebote in Pali, der religiösen Sprache der Singhalesen), folgt. Dann begibt sich jede Klasse an ihren Platz. Abgeteilte Schulzimmer gibt es nicht, sondern in jeder Ecke der Halle, auf der Plattform, im Porticus wird eine Klasse unterrichtet.

Um $11^1/_2$ Uhr ist der Morgenunterricht beendet.

Wiederum ertönt die Glocke, die diesmal zum Frühstück ruft. Schon um $12^1/_2$ Uhr beginnt die Nachmittagsschule wieder und dauert bis $3^1/_2$ Uhr.

Der letzte Teil des Nachmittags wird gewöhnlich auf Handarbeitsunterricht verwendet.

Nach beendeter Mahlzeit gibt es Tee und Brot. Dann kommt die Spiel- und Erholungszeit. Um 6 Uhr geht es zum Abendbrot. Die Kleinen legen sich um $7^3/_4$ Uhr nieder und bis 9 Uhr müssen auch die Erwachsenen sich zur Ruhe begeben (Über Land und Meer, 1905, XI.).

Alle Berichte über indisches Schulwesen loben die Wißbegierde und rasche Auffassung der indischen Jugend, heben aber auch die großen Schwierigkeiten hervor, die aus der Berücksichtigung des Kastengeistes und der Volkssitten dem Unterricht erwachsen.

Urfahr. *K. Schiffmann.*

Individualität. Der Mensch ist nicht nur ein Individuum im Sinne der numerischen Einheit, sondern er ist es auch in qualitativer Beziehung. Erfahrungsgemäß sind nicht zwei Menschen einander völlig gleich. Und diese Eigen- und Einzigartigkeit jedes Menschen ist es, was in der Regel durch das Wort Individualität bezeichnet wird. Hiebei sei absichtlich die Differenzierung von körperlicher und psychischer Eigenart außer acht gelassen, obwohl vielfach gerade in der pädagogischen Literatur Individualität ausschließlich im Sinne der psychischen Eigenart, ja nicht selten schlechtweg gleich Charakter gebraucht wird. Die

physische und die psychische Natur des Menschen bedingen einander in so außerordentlich mannigfaltiger und vielfach noch gar nicht genügend erforschter Weise, daß eine Trennung dieser beiden Seiten der Individualität höchstens begrifflich vollzogen, in der Praxis aber nie völlig befriedigend durchgeführt werden kann. Immerhin steht für pädagogische Interessen die psychische Eigenart des Zöglings unstreitig im Vordergrunde und wird dessen physische Beschaffenheit nur indirekt, als damit kausal verknüpft, mit in Betracht gezogen.

Geht man daran, den Begriff der Individualität klar zu umschreiben, so sieht man sich alsbald vor die Frage gestellt, ob man unter Individualität die volle konkrete Gesamtheit aller Eigenschaften eines Individuums bezeichnen will oder nur jene Eigenschaften, wodurch sich ein Individuum von den anderen unterscheidet; und auch letzteres ist wieder nicht völlig klar: meint man damit den Unterschied des Individuums vom Durchschnitt, vom Typus der Gattung, oder alle die unendlich vielen Differenzen des Individuums gegenüber allen anderen, oft unendlich vielen Individuen derselben Gattung? Entscheidet man sich für die erstangegebene Fassung, Individualität = konkrete Gesamtheit aller Eigenschaften des Individuums, so scheint damit den Forderungen der Praxis Rechnung getragen: wenn der Erzieher, der Staatsmann, der Richter menschliche Individualitäten kennen soll und muß, so hat für ihn nur eine möglichste Annäherung an die eben gestellte ideale Forderung erschöpfender Kenntnis aller Merkmale praktischen Wert. Auch bei relativ einfacheren Aufgaben liegt die Sache nicht anders: der Reiter, der Pferdehändler u. s. f. werden gewiß bemüht sein, die Individualität des Tieres in dem eben besprochenen Sinne der möglichst vollständigen Kenntnis aller Merkmale zu erfassen. Eine bloße Kenntnis der Differenzen wäre gewiß zu wenig. Denken wir uns in die Lage eines Erziehers, der wie der fingierte Idealerzieher von Rousseaus Emile nur einen einzigen Zögling zu leiten hat, so wird es jedenfalls seine nächste Aufgabe sein, diesen seinen Zögling möglichst vollständig kennen zu lernen, ohne daß er es nötig hätte, sich um die charakteristischen Unterschiede seines Zöglings von anderen besonders zu kümmern. Kennt er damit aber auch wirklich die Individualität seines Zöglings? — Ich denke, diese letzte Formulierung der Frage zeigt am deutlichsten, wo die Schwierigkeit und Unklarheit liegt. Oft gebraucht man Individualität einfach = Summe aller Eigenschaften, oft wieder nur im Sinne von Gesamtheit aller charakteristischen Differenzen gegenüber anderen oder gegenüber dem Durchschnittstypus. Da man es hiebei immer mit der ganzen Fülle des konkreten Einzelwesens zu tun hat, ist die Aufgabe, streng logisch gefaßt, so oder so unlösbar. Weder vermag unser menschliches Erkennen je alle Merkmale eines konkreten Gegenstands erschöpfend anzugeben, noch kann die anders formulierte Aufgabe erfüllt werden, sei es die Abweichungen vom Durchschnitt, vom Typus, sei es alle Unterschiede von den anderen Individuen der Gattung vollständig aufzuzählen. Um eine streng exakte Lösung dieser Aufgabe handelt es sich aber auch in der Praxis des Lebens und insbesondere der Erziehung nicht. Vielmehr begnügt sich diese mit dem, was die formale Logik als Charakteristik im Gegensatze zu Definition bezeichnet: dem Herausgreifen jener Merkmale, die besonders klar das Unterscheidende hervorzuheben geeignet sind. Hiebei mag stillschweigend oder explicite die Kenntnis der übereinstimmenden, gemeinsamen Gattungsmerkmale vorausgesetzt sein. Außerdem aber muß auch den psychischen Eigenschaften des menschlichen Individuums gegenüber betont werden, daß die Masse der Eigenschaften und Merkmale des Individuums durchaus nicht bloß als ein zufälliges Aggregat, ein bloßes Nebeneinander oder Bündel von Merkmalen zu denken ist, sondern daß es gewiß, analog dem, was die Logik als konstitutive und konsekutive Merkmale bezeichnet, auch im menschlichen Individuum Merkmale gibt, aus denen sich andere ableiten lassen, daß wir es also statt mit einem Aggregat mit einem wohlgefügten System von Merkmalen zu tun haben. Ja, zum Extrem gesteigert, findet man nicht selten den Gedanken, als müsse es einen Kernpunkt, eine innerste Grundeigenschaft der Seele geben, aus der alle anderen sich erklären, und dieses wäre dann der — allerdings empirisch noch nie nachgewiesene — Schlüssel zur Individualität, ihr

Kern, oder so recht eigentlich die Individualität im strengsten Sinne, etwa so, wie Schiller es Wallenstein in den Mund legt: „Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht, So weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln.“

Wir müssen uns dem gegenüber insofern bescheiden, als wir unter Individualität die Gesamt-Konfiguration aller Eigenschaften des einzelnen verstehen wollen, die als Resultierende aus generellen und singulären Merkmalen, als „Gestalt“ im Sinne der neueren Psychologie, eben charakteristisch wirkt, d. h. das Einzelwesen von seinesgleichen unterscheiden läßt. Der Praktiker und besonders der Künstler wird hiebei mehr die Gesamt-„Gestalt“ im Auge haben, der Theoretiker vor allem jene Komponenten oder Bestandstücke zu ermitteln trachten, die dem Gesamtkomplex eben das charakteristische „individuelle“ Gepräge verleihen.*)

Die Frage nach den Mitteln und Wegen, die menschliche Individualität zu erkennen, hat deswegen eine so außerordentliche Wichtigkeit, weil aller Wert und alle Bedeutung der Individualität und ihrer Berücksichtigung in Erziehung und Unterricht doch daran hängt, daß der Erzieher das, was er so sehr berücksichtigen und hegen und pflegen soll, vorher jedenfalls erst kennen lernen muß. Und so ist denn auch das Streben nach Kenntnis der Eigenart des Menschen und speziell des Kindes eine durchaus nicht neue Sache. Nur muß hier zweierlei geschieden werden: einerseits alles außerwissenschaftliche Bemühen nach möglichst gründlicher, abgerundeter und tiefgehender Menschenkenntnis und die streng wissenschaftlichen Versuche, neben der die abstrakt-allgemein menschliche Psyche behandelnden Psychologie auch die differenzielle Psychologie der so unendlich variierenden Individualitäten und typischen Individualitätsgruppen zu behandeln. Ersteres reicht natürlich viel weiter zurück und wird in viel weiteren Kreisen gepflegt. Eine hervorragende Stelle gebührt hier dem Schaffen des Dichters, der mit dem begnadeten Auge des Künstlers menschliche Individualitäten nicht nur aufzufassen und zu durchschauen, sondern auch darzustellen vermag.*) Und gewiß haben Eltern und Erzieher von jeher tiefe Blicke in die Eigenart der Kindesnaturen getan und jeder hiefür begabte Lehrer findet hierin einen unerschöpflichen Stoff zu stets neuen und reizvollen Beobachtungen und Studien. In eine festere Form wurde das Beobachten der Schülerindividualitäten dadurch gedrängt, daß es üblich wurde, in den Abgangszeugnissen knappe Charakterbilder der Schüler zu geben. Leider ist diese Gepflogenheit nunmehr zu einem recht kümmerlichen Reste zusammengeschrumpft: den Sitten- und Fleißnoten.**) Die Nötigung, hie und da Charakter- oder Individualitätenbilder von den Schülern zu entwerfen, würde gewiß nur nützlich wirken, indem sie den Blick und das Interesse hiefür schärfen würde. Tatsächlich wurde und wird es ja auch vielfach in Lehrerseminarien geübt.***) Es ist ein Verdienst der Herbartschen Schule, auf diesen Punkt jederzeit großen Wert gelegt zu haben. Über die Art der Anlage derartiger Bilder gehen die Ansichten allerdings sehr stark auseinander, und zwar stehen sich hiebei hauptsächlich der künstlerisch-synthetische und der wissenschaftlich-analytische Standpunkt scharf gegenüber. Gerade die vielen Versuche aber, hier zu einer festen brauchbaren Methode zu gelangen, haben schließlich zu streng wissenschaftlicher Fragestellung geführt und die „Psychologie der individuellen Differenzen“ (W. Stern) oder „Individual-Psychologie“ (Binet, Henri, Kräpelin u. a.) als neuen Zweig der Psychologie geschaffen, über dessen Aufgaben und

---

*) Vgl. die vortrefflichen und besonnenen Ausführungen William Sterns: Über Psychologie der individuellen Differenzen, I. Kap. (Leipzig, Barth, 1900, S. 14 ff.) — Eine interessante, aber wesentlich andere, rein nervenphysiologische Fassung des Begriffes der Individualität versucht Meynert; vgl. Höflers Psychologie, S. 39 ff.

*) Vgl. Wilhelm Dilthey, Beiträge zum Studium der Individualität, Sitz.-Ber. d. Berliner Akad. d. Wiss. 1896, S. 295 ff.

**) Vgl. hierüber den feinen Spott bei A. Matthias, Praktische Pädagogik, 2. Aufl., S. 240 ff.

***) Vgl. E. Brinkmann, Über Individualitätsbilder. Gotha 1892, wo S. 7 bis 21 eine sehr dankenswerte Zusammenstellung über die Geschichte der Individualitätsbilder gegeben ist.

Methode am besten William Stern in seiner schon zitierten Arbeit orientiert. Hier müssen alle methodischen Hilfsmittel der wissenschaftlichen Psychologie herangezogen werden, also die altbekannten: Selbstbeobachtung, Beobachtung anderer, Verwertung von Geschichte und Poesie, Kulturstudium und dann die in neuerer Zeit erst immer mehr ausgebildete Methode der Massenprüfung (Enquête) und des Experiments, von denen die erstere nebst dem Vorteile der verhältnismäßig leichten Handhabung die recht große Gefahr in sich schließt, zu voreiligen Schlüssen zu verleiten. Besonders in Nordamerika wird mit Fragebogen und Massenprüfung viel gearbeitet, die oft bestechenden Resultate zeigen aber bedenkliche Mängel an besonnener Kritik und eindringender Analyse. Das Experiment kann allein zuverlässiges Material bieten, bleibt aber dafür allerdings seiner Natur nach immer bei Einzelnem und Isoliertem. Die Psychologie der Individualität (die Psychologie der individuellen Differenzen) muß sich dermalen mit, wenn auch vielleicht bescheidenen, aber dafür sicheren Einzelforschungen begnügen. Energische Versuche sind gemacht worden, die charakteristischen Momente des geistigen Lebens ausfindig zu machen, an denen die Prüfung durch den Psychologen einsetzen kann, um annähernd ein Bild der psychischen Individualität zu gewinnen. Es sind dies die „mental tests", die Fragepunkte bei Untersuchung des menschlichen Geistes. Binet und Henri*) haben hiefür vorgeschlagen 1. Gedächtnis, 2. Natur der Vorstellungsbilder, 3. Einbildungskraft, 4. Aufmerksamkeit, 5. Auffassungsfähigkeit, 6. Suggestibilität, 7. ästhetisches Gefühl, 8. moralische Gefühle, 9. Muskelkraft und Willenskraft, 10. Geschicklichkeit und Blick. Andere beschränken sich mehr auf Psychophysiologisches: Unterschiedsschwelle für Gewichte, Schmerzschwelle für Druck, Minimaldistanz zweier unterscheidbarer Hautreize, Reaktionszeit für akustische Eindrücke u. dgl. Kräpelin**) untersuchte in erster Linie die Leistungsfähigkeit des Individuums und deren Beeinflussung durch Übung, Ermüdung, Ruhe, Ablenkung, Gewöhnung u. s. f. William Stern*) bescheidet sich mit der Untersuchung einzelner Seiten der menschlichen Psyche, ohne den Anspruch zu erheben, damit gerade die charakteristischen Punkte, jene „tests" herausgegriffen zu haben, aus denen sich das Gesamtbild der geistigen Individualität ableiten ließe. Er behandelt Sinnesempfindlichkeit, Anschauungstypen (worunter auch das fällt, was als „Gedächtnistypus" und „Sprachtypus" schon vielfach bearbeitet wurde), Gedächtnis, Assoziationen, Auffassungstypen, Aufmerksamkeit, Kombinationsfähigkeit, Urteil, Reaktionstypen, Gefühle, das psychische Tempo und schließlich die psychische Energetik.

Jedenfalls hat W. Stern der noch zu leistenden Arbeit glücklich den Weg gewiesen.

Und wie soll es nun der Lehrer und Erzieher halten in seinem Streben nach Kenntnis der Individualität seines Schülers? Fertige, ganze Antworten gibt ihm die wissenschaftliche Individualitätspsychologie noch nicht; die, sei es künstlerische „Intuition", sei es praktisch geübte und durch angeborenen „Blick" geschärfte summarische Beobachtung entbehrt der vollen, exakten Zuverlässigkeit. Aus diesem Dilemma hilft nur die Erwägung, daß Vollendetes uns Menschen überhaupt verschlossen ist, ohne daß wir uns deshalb im Streben nach Annäherung an das ideale Ziel abschrecken lassen dürften. Wer beiden Aufgaben nachkommt, indem er einerseits wissenschaftliche Psychologie, generelle und individuelle, treibt, soweit ihm Zeit und Kraft hiefür zu Gebote steht, und anderseits in der direkten Beobachtung der Schülerindividualitäten sich stets übt, sich hierin selbst Aufgaben stellt und so sein Interesse daran immer wachhält, der wird so viel erreichen, daß er in seiner Berufsausübung sich jedenfalls über die wenig erfreulichen Niederungen banausisch-handwerksmäßiger Arbeit in die höhere Sphäre freierer, näher dem Künstlerischen stehender Berufsausübung erhebt.

3. Hiemit sind wir aber schon der Frage nach der Bedeutung der Individualität für Erziehung und Unterricht nahe gekommen. Gäbe es nur Einzelunterricht und Einzelerziehung (s. d.), so

*) La psychologie individuelle. Année psychol. II. 1896, S. 411 ff.

**) Der psychologische Versuch in der Psychiatrie. Psychol. Arbeiten herausg. v. Kräpelin I., 1896, S. 1 ff.

*) aao. S. 12, ff.

würde die Aufgabe allgemeiner formuliert sein: welche Bedeutung hat die genaue Kenntnis seines Schülers für den Lehrer? Da wir aber heutzutage fast ausschließlich Massenerziehung (s. d.) und Massenunterricht im Auge haben, handelt es sich für den Lehrer um die Kenntnis gerade der charakteristischen individuellen Differenzen und dann um die Frage, wie weit er denselben Rechnung tragen kann und wie weit er es tun soll. Der Ruf nach Individualisierung des Unterrichts ist ein ebenso allgemeiner wie populärer und wohl auch moderner. Und doch ist er einseitig. Dessen wird man am klarsten bewußt, wenn man sich die doch nicht sehr fernliegende Frage nach dem Werte und den Vorteilen der Schule gegenüber dem Privat- und Einzelunterricht vorlegt. Man wird da alsbald einer ganzen Reihe von Gründen für die „Massen"-Erziehung gewahr werden und so schließlich auf den einzig richtigen Standpunkt der kritischen Erwägung geführt, daß es sich hier, wie so oft im Bereiche pädagogischer Fragen, nur um die Erreichung einer glücklich getroffenen Mitte handelt, auf der geschickt weiter zu balancieren dem Erzieher und Schulmanne nie erspart werden kann.

Unsere Frage läßt sich daher am besten so formulieren: Sind wir in bezug auf Kenntnis und Berücksichtigung der Individualität jener glücklichen Mitte nahe, oder nach welcher Richtung weichen wir von ihr ab?

Die Antwort darauf läßt sich leider recht kurz geben: Wir sind vom Richtigen noch ziemlich weit entfernt, indem wir die Individualität der Schüler zu wenig kennen und zu wenig berücksichtigen. Die Klage hierüber geht nicht nur vom Publikum aus, Schulmänner und pädagogische Schriftsteller sprechen schon längst in diesem Sinne, so daß es hier überflüssig wäre, näher auf die allbekannten Ausführungen zu Gunsten des Individualisierens einzugehen. Die Hauptursache, daß es so ist, liegt in der Organisation unserer Massenschule selbst: die streng einheitlichen und gleichen Lehrpläne und die große Schülerzahl hindern am allerwesentlichsten alle Bestrebungen nach Kenntnis und Berücksichtigung der Individualität. Damit ist aber auch schon der Weg angezeigt, den die Entwicklung wird nehmen müssen. Neben den großen öffentlichen Schulen wird kleinen privaten Unterrichts- und Erziehungsanstalten immer mehr Raum, Bewegungsfreiheit und Gleichberechtigung eingeräumt werden müssen. Oder es müßte sich die ökonomische Leistungsfähigkeit der Völker so sehr steigern, daß auch die Kosten für kleinere Schulen und kleinere Klassen getragen werden können.

Die Lehrervorbildung muß ferner auch gerade diesen Punkt besonders pflegen. Interesse und Verständnis hiefür wecken. Besonders muß dies bei den künftigen Lehrern der Mittelschulen (höheren Schulen) geschehen. Das Probejahr bietet in den ja reichlich zugemessenen Hospitierstunden (s. „Hospitieren") hierzu einige Gelegenheit. Ungleich tiefere Einblicke kann aber nur der zugleich als Erzieher wirkende Lehrer eines Internats tun. Hier tritt der Lehrer zu dem Schüler in viel mannigfachere, natürlichere Beziehung, hier gibt sich der Junge auch freier. Sollte, was zu wünschen wäre, die Internatserziehung größere Fortschritte machen und sollten z. B. auch bei uns in Österreich die vortrefflichen Landerziehungsheime Nachahmung finden, dann böte sich dort nicht nur Gelegenheit zu Individualstudien, sondern es könnte auch dem künftigen Mittelschullehrer eine bestimmte Zeit von Probepraxis an einer derartigen Erziehungsanstalt eine wertvolle Mitgabe für sein künftiges Berufsleben werden.

Aber auch innerhalb der jetzt bestehenden Schulorganisation kann hierin einiges besser werden. Vor allem bedenke jeder Lehrer, daß auch dann die Kenntnis von der Eigenart des Schülers höchst wertvoll bleibt, wenn deren Berücksichtigung nur in geringem Maße möglich ist. Denn abgesehen von dem unerschöpflichen Interesse, das das Studium der Individualität bietet, wird sich bei der Beurteilung des Schülers eine genaue Kenntnis desselben als ganz besonders segensreiche Korrektur gegen oft völlig unbeabsichtigtes Unrecht und gegen vorschnelles Aburteilen erweisen.

Der Verkehr mit den Eltern wird vertrauensvoller und erfolgreicher, wenn der Lehrer aus genauer Kenntnis der Individualität des Schülers heraus sprechen kann.

Ein freieres, natürlicheres und aufrichtigeres Verhältnis zwischen Lehrer und

Schülern ist ermöglicht, wenn an die Stelle der starren, nur sachlichen, absoluten „Unpersönlichkeit" des „Schulehaltens" eine mehr individualisierende, elastischere Lehrweise tritt, die im Schüler nicht eben nur den so und so vielten „Schüler", sondern den ganz konkreten einzelnen N. N. erblickt und behandelt.

Die etwas stramm angezogenen Schranken der Lehrziele und Lehrpläne werden hiebei vielleicht eine kleine Lockerung erfahren müssen.

Dadurch würde zugleich der Individualität in einem ganz anderen Sinne und gewiß nicht zum Schaden der Sache Rechnung getragen: die Individualität des Lehrers könnte sich freier entfalten und erfolgreicher betätigen.

Damit dies alles geschehe, müßte aber auch die allgemeine Wertschätzung menschlicher Eigenart, kräftig ausgeprägter Individualität wieder zunehmen. Wie oft ist heute an Stelle eines echten Erziehungs- und Bildungsideales lediglich das Drängen nach rascher und möglichst müheloser „Versorgung" getreten! die Schule soll nur so und so viele Leute pünktlich „liefern," die den äußeren Anstellungsbedingungen entsprechen. Dabei erscheint dann freilich jedes Studium, jede Berücksichtigung und gar die Heranbildung von Individualitäten als eine höchst überflüssige Sache. Hoffen wir, daß es hierin besser werde. — Anzeichen hiefür sind schon vorhanden.

Literatur: Von den bereits zitierten Arbeiten nenne ich Stern Will., Über Psychologie der individuellen Differenzen, noch einmal, weil dieses Buch am Schlusse S. 133—146 eine reiche Zusammenstellung der einschlägigen psychologischen Literatur bringt, der ich auch einige Angaben verdanke. Ferner seien noch die mir wichtiger scheinenden genannt: Baerwald R., Theorie der Begabung. Leipzig 1896. — Elsenhans Th., Über individuelle und Gattungsanlagen, Zeitschr. für pädag. Psychologie, I. 233—244, 334—343 und II. 41—49, 1899/1900. — Strümpell L., Die Verschiedenheit der Kindernaturen. Leipzig 1894. — Altenburg O., Die Kunst des psychologischen Beobachtens. Berlin 1998 (II. Bd., 3. Heft der Schiller-Ziehenschen Abhandlungen). — Münsterberg H., Zur Individualpsychologie, Zentralblatt für Nervenheilkunde und Psychiatrie, Mai 1891, XIV, 196 ff. — Sergi G., Un primo passo alla pedagogia scientifica. Mailand 1892. — Ölzelt-Newin A., Über sittliche Dispositionen. Graz 1892. — Münch W., Geist des Lehramtes. Berlin 1903, insbesondere Kap. IV und Kap. XV. — Matthias A., Praktische Pädagogik, 2. Aufl. München 1903, insbes. S. 224 ff. — Knortz K., Individualität. Leipzig 1897; u. a.

Graz. *E. Martinak.*

Induktion s. d. Art. Deduktion.

Industrieschulen. Unter Industrieschulen verstand man ursprünglich Anstalten, in welchen Kinder durch eine geregelte praktische Tätigkeit an Arbeit gewöhnt werden sollten. Knaben erhielten in diesen Schulen eine praktische Anleitung in denjenigen Gewerben, welche in dem Orte, wo eine solche Anstalt bestand, hauptsächlich vertreten waren, Mädchen eine Ausbildung in praktischer Handarbeit. Mit den gesteigerten Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Arbeiter in den gewerblichen und industriellen Betrieben wuchs auch die Notwendigkeit einer theoretischen fachlichen Vorbildung für dieselben und an Stelle der Industrieschulen traten jene Anstalten, welche heute unter dem allgemeinen Titel „Gewerbliche Lehranstalten" zusammengefaßt werden, während die Bezeichnung Industrieschulen fast gänzlich außer Übung gekommen ist. In dem Entwicklungsgange der gewerblichen Lehranstalten wurden zunächst nach den ursprünglichen Industrieschulen von einzelnen Vereinigungen oder einzelnen Personen bereits im 18. Jahrhundert Feiertags- und Sonntagsschulen gegründet, welche fast ausschließlich nur einen Zeichenunterricht vermittelten. Später wurden die sogenannten Realschulen gegründet, welche im Gegensatze zu den Gymnasien, denen die Vorbildung für das Universitätsstudium oblag, für das praktische Leben und den Beruf als Gewerbetreibender, Kaufmann etc. vorbereiten sollten. Mit der großartigen Entwicklung der technischen Wissenschaften im 19. Jahrhundert machte sich sehr bald das Bedürfnis geltend, auch für das Studium dieser Wissenschaften an den technischen Hochschulen vorbereitende Schulen ins Leben zu rufen, und die Realschulen, die diese Aufgabe übernahmen, erhielten notwendigerweise eine vollständige Umgestaltung und sind nunmehr ganz aus der Reihe jener Anstalten ausgeschieden, die für den gewerblichen Beruf vorbilden (s. Realschulen). An ihre Stelle mußten neue

Schulkategorien treten, denen die letztere Aufgabe zufiel und die, von einer allgemeinen Bildung als Lehrziel ganz absehend, rein fachliche oder gewerbliche Kenntnisse vermitteln und den verschiedenen Lehrzielen entsprechend auch die verschiedenartigste Organisation erhalten haben. Auf der untersten Stufe der gewerblichen Lehranstalten stehen zunächst die gewerblichen Fortbildungsschulen (s. d.), welche teils allgemeinen gewerblichen oder rein fachlichen Charakter haben, entweder Pflichtschulen oder fakultative Schulen sind und zumeist nur Abend- und Sonntagunterricht aufweisen. Auf höherer Stufe stehen die niederen Gewerbeschulen, die sich wieder in Handwerkerschulen und Werkmeisterschulen gliedern und zu denen in Österreich auch die aus den ehemaligen Industrieschulen hervorgegangenen Fachschulen gehören. Unter sie sind ferner einzureihen die Monteurschulen und in Österreich die neuerdings eingeführten Bau- und Kunsthandwerkerschulen, bei welchen bezüglich der Schüleraufnahme der Grundsatz befolgt wird, die fachliche theoretische Vorbildung für den gewerblichen Beruf zur Erlangung einer erhöhten Arbeitsfähigkeit erst nach Zurücklegung der Lehrzeit, in einem späteren Lebensalter eintreten zu lassen. An diesen niederen Gewerbeschulen, die ausschließlich Tagesschulen sind, geht immer mit dem theoretischen fachlichen Unterricht auch ein Unterricht in Werkstätten Hand in Hand, durch welchen entweder wie an den österreichischen Handwerkerschulen die praktische Vorbildung oder wie an den österreichischen Fachschulen die praktische Ausbildung in einem oder mehreren Gewerben angestrebt wird. An oberster Stelle stehen die höheren Gewerbeschulen und Kunstgewerbeschulen, die in Deutschland häufig auch bei rein technischer Richtung den Titel Technikum führen und die bereits einen Übergang zu den technischen Hochschulen bilden. Sie haben bereits die Aufgabe, nicht Gewerbetreibende und Arbeiterpersonal für Industriebetriebe heranzubilden, sondern vielmehr technische Hilfsbeamte und Zeichner für kunstgewerbliche Betriebe. Als letzter Rest der alten Industrieschulen sind in Österreich die neuerdings wieder zur Einführung beantragten Handfertigkeitskurse für volksschulpflichtige Knaben und die Frauenerwerbsschulen zu betrachten, in welch letzteren Mädchen und oft auch Frauen in Handarbeiten bestimmter Art unterrichtet werden, um bestehende Hausindustrie zu fördern. Eine noch jetzt bestehende Übergangsstufe der alten Industrieschulen zu den Fachschulen bilden die Lehrwerkstätten, in denen Unterricht in speziellen Ergänzungsmethoden einzelner Industrie- und Fabrikserzeugnisse erteilt wird. Vgl. auch den Art. „Handwerkerschulen“.

Linz. *Franz Schiefthaler.*

Infektionskrankheiten s. d. Art. Ansteckende Krankheiten.

Innere Mission s. d. Art. Rauhes Haus.

Inspektion und Inspektor s. d. Art. Schulaufsicht.

Instinkt. Trieb (s. d. Art.) nennen wir einen psychischen Spannungszustand mit der Tendenz, sich unmittelbar in Bewegungen umzusetzen, welche anscheinend zweckmäßig sind, weil sie das vorhandene Unlustgefühl beseitigen und ein Lustgefühl an die Stelle setzen. Die meisten Triebe entspringen dem regelmäßigen Ablauf physiologischer Prozesse innerhalb des Körpers und erfüllen so die biologische Aufgabe, die Befriedigung der Bedürfnisse des Organismus zu sichern. Wenn ein Trieb infolge bestimmter Sinnesreize wohlgeordnete Komplexe von zweckmäßigen Bewegungen auslöst, nennen wir ihn Instinkt. Die Erfolge solcher systematischer Bewegungs- und Arbeitskomplexe, wie sie uns im Ameisenbau, Wespennest, Bienenstaat u. s. w. entgegentreten, haben von jeher das Erstaunen und das Erklärungsbedürfnis der Menschen rege gemacht und ihre an Vollkommenheit grenzende Zweckmäßigkeit hat immer wieder den Gedanken nahegelegt, daß sich hierin das Walten einer übernatürlichen, nach vorbedachtem Plane tätigen Intelligenz kundgibt.

Der Trieb sorgt für ein augenblickliches Bedürfnis, indem durch die Triebhandlung das Spannungsgefühl aufgehoben und zugleich unmittelbar die Forderung des Organismus erfüllt wird; der Instinkt dagegen sorgt für die zukünftigen Bedürfnisse sei es des Individuums selbst oder seiner Nachkommen und schafft in

der Regel nur die Mittel zur Bedürfnisbefriedigung (Fangnetz der Spinne, Bienenstock als Vorratskammer, Nestbau und Wanderzüge der Vögel). Müssen wir es beim Menschen als einen überaus wichtigen Kulturfortschritt ansehen, wenn er dazu gelangt, nicht mehr bloß für das Bedürfnis des Augenblicks zu sorgen, sondern z. B. durch Waldrodung, Feldbau, Errichtung wetterfester Wohnungen auch für die Zukunft vorzuarbeiten, so muß die Beobachtung ähnlicher Tendenzen bei den Instinkthandlungen von Tieren die wir morphologisch auf eine weit tiefere Stufe stellen müssen als die dem Menschen nahestehenden höchstorganisierten Säuger, das Nachdenken des Forschers ganz besonders beschäftigen. Trotzdem sind Instinkte keineswegs unfehlbar, ihr starrer Mechanismus bedingt es, daß sie sich nur unter bestimmten und normalen Lebensverhältnissen bewähren: Motten und andere Insekten finden in der Flamme, der sie zu nahe kommen, den Tod; die Aasfliege läßt sich durch den Geruch der Aasblume verleiten, ihre Eier in den Blüten dieser Pflanze abzusetzen. Der Mechanismus zeigt sich auch darin, daß der Instinkt rege wird, selbst wenn das betreffende Bedürfnis gänzlich fehlt: so schließt die Weinbergschnecke ihr Gehäuse zum Winterschlafe, auch wenn es warm bleibt und reichliche Nahrung vorhanden ist; in warmer Stube gehaltene Wandervögel geraten zur Wanderzeit in die größte Unruhe. Die Instinkte sind aber auch anpassungs- und vervollkommnungsfähig und durch Dressur kann der Mensch dem Tiere, das ihm dienen soll, künstliche Instinkte einpflanzen, indem der bei einzelnen Individuen erreichte Erfolg sich durch Vererbung festsetzt. Die sozialen Triebe gewisser nur gesellig lebender Tiere fördern die Entwicklung von Instinkten und führen zu Arbeitsteilungen und Organisationen, die an das menschliche Gemeinschaftsleben erinnern: wir finden Seitenstücke zu Ackerbau, Viehzucht, Militär, Schutz- und Trutzbündnissen u. dgl.

Für die moderne Naturauffassung sind die Instinkte kein Rätsel mehr, sie sind ererbte organische Präformationen für nützliche Tätigkeiten, die sich im Laufe ungezählter Jahrtausende durch das Überleben der hiefür am besten ausgerüsteten Individuen immer mehr befestigt haben und schließlich zum Merkmal der ganzen Spezies geworden sind. Die Instinkte wurden „zweckmäßig", weil sie lebenerhaltend wirkten, nicht aber umgekehrt. Nur das Lebenerhaltende behauptete sich durch Vererbung, das Unzweckmäßige mußte durch Aussterben der betreffenden Individuen verschwinden. Mit einer ganz treffenden Metapher hat man die Instinkte als „Gedächtnis der Materie", als „Erbweisheit" oder „Gattungsverstand" des Tieres bezeichnet.

Wie im Artikel über den Trieb hervorgehoben wird, ist für dessen Aufgabe die Einschaltung von Vorstellungen und Denkakten im allgemeinen förderlich, aber sie vermag ihn auch aufzulösen, indem sie als Hemmungsapparat wirkt. Auf diesem Wege macht sich der einzelne Mensch während seiner Entwicklung bis zu einem gewissen Grade von seinen animalischen Instinkten unabhängig und an deren Stelle tritt immer mehr das planmäßige und zweckbewußte Handeln, dessen edelste, am spätesten reifende Frucht die Sittlichkeit ist. Durch seine überragende Intelligenz wird schließlich der Mensch an der Hand von Wissenschaft und Technik der „Herr der Natur", der für seine Lokomotive das Alpenmassiv durchbohrt, Kontinente durch mächtige Kanäle zerschneidet, auf Entfernungen von hundert Meilen mit seinen Freunden Gespräche führt.

Bei der Erziehung ist auf die im Kinde schlummernden Instinkte durch eine vernünftige körperliche Zucht Bedacht zu nehmen. Versprechen ganz individuelle Anlagen eine wertvolle Entwicklung, dann wende man ihnen die sorgfältigste Pflege zu, vor allem ist ihren Äußerungen die entsprechende Richtung zu geben. Übrigens fallen solche Erscheinungen auch unter den Begriff „Neigung" (s. d. Art.). Die Hauptsache aber ist auch beim Instinkt die zu Ende des Art. „Trieb" ausgesprochene Warnung, irgendwelche Ausartungen oder verkehrte Betätigungen (Perversitäten) aufkommen zu lassen.

Literatur: Außer den zum Art. „Trieb" angegebenen Schriften auch Noll F. C., Die Erscheinungen des sogenannten Instinkts (1876). — Körner F., Instinkt und freier Wille (2. Aufl. 1878). — Wundt W., Grundr. der Psychologie, 5. Aufl., S. 338

ff. — Eisler Rud., Wörterbuch der philosophischen Begriffe, 2. Aufl. (1904), II. Bd., S. 515 ff. — Ostwald Wilh., Vorles. üb. Naturphilosophie (3. A. 1905) S. 417 ff. — Loeb J., Einl. in d. vergl. Gehirnphysiologie u. Psychologie. Leipzig, 1899.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Instruktionen sind Erläuterungen des Gesetzes seitens der maßgebenden Behörde oder Lehrweisungen. Je vollendeter das Schulgesetz, desto weniger bedarf es der Instruktionen. Berufen in erster Linie, im obigen Sinne Instruktionen zu geben, ist in Österreich das k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht. Am häufigsten sind Instruktionen darin begründet, daß eine allgemeine Gesetzesbestimmung die so verschieden gearteten Interessen der einzelnen Kronländer nicht berücksichtigen kann, indem manches Zuträgliche für das eine Kronland abträglich für das andere wäre. Hieher gehören z. B. die Instruktionen über Schulaufsicht. Mitunter tragen Instruktionen aber den Charakter von Bestimmungen, welche die untergeordnete Schulbehörde behufs Ausführung allgemein gehaltener Anordnungen der höheren Instanz für ihren engeren Wirkungskreis zusammenstellt; daher finden wir Instruktionen der Ortsschulbehörde für Schulangelegenheiten der Gemeinde, solche des Bezirks- und Landesschulrates, deren Wirkungskreis durch die betreffende Behörde begrenzt erscheint. Instruktionen aber, welche sich auf das ganze Reich beziehen, sind seit Schaffung des Reichsvolksschulgesetzes beschränkt, weil man nicht die Ministerialerlässe, welche die Schul- und Unterrichtsordnung, die Schulaufsicht etc. betreffen, als solche auffassen kann.

Je unvollkommener das Schulgesetz war, desto umfangreicher waren die Instruktionen. Die Theresianische Schulordnung wurde interpretiert durch „Felbigers Methodenbuch“ (neu herausgegeben von J. Panholzer, Bibliothek katholischer Pädagogik, 5. Bd.), sowie durch seine „Forderungen an Schulmeister und Lehrer“ (Neudrucke pädagogischer Schriften. Leipzig, Brandstetter) und durch eine Anzahl Vorschriften für das Lehr- und Aufsichtspersonale an Schulen. Als „Instruktion“ für die „Politische Schulverfassung“ kann das von Hye 1812 erschienene „Methodenbuch“ gelten, das dieses Gesetz bis 1869 beibehielt. Dieses letzte Schulgesetz enthält auch im Anhang eine Zahl Instruktionen für Schulgehilfen und Lehrer, für den Ortsschul-, Distrikts- und Oberaufseher, für Kreisämter und Konsistorien etc. etc. Alle diese Instruktionen gingen aus den gesammelten Erfahrungen der Theresianischen Schule hervor und zeigen mitunter auch ihre Nachwirkung auf unser heutiges Schulwesen. Instruktionen für einzelne Unterrichtsgegenstände finden wir zunächst dort, wo man meinte, dieser Gegenstand nehme eine Ausnahmsstellung in der Schule ein. Derartige Instruktionen wurden für Gegenstände der Elementarschule, für den Industrial- und Zeichenunterricht, für die ärztlichen Dozenten an Lehrerbildungsanstalten u. s. w. gegeben. Da seit Kindermanns Zeiten der Unterricht auch die Landwirtschaft umfaßte, bezogen sich viele Instruktionen nicht nur auf die „Weiblichen Handarbeiten“, sondern auch auf die Pflege des Gartenbaues, Wiesenbaues etc.; die diesbezüglichen Erlässe, welche sich bis auf die jüngste Zeit erstrecken, sind aber selten für ein ganzes Kronland geschaffen, meistens beziehen sie sich auf die Gemeinde oder den Bezirk. Instruktionen für den Zeichenunterricht an Elementarschulen wurden 1783, 1809, 1819, 1826, 1835, 1848, 1872/3 für das ganze Reich gegeben (s. Zeitschrift für das österreichische Volksschulwesen) und zeigen hiemit die Entwicklung dieses Gegenstands.

Eine viel tiefer greifende Bedeutung haben die Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien und Realschulen in Österreich gewonnen. Schon dem Entwurf der Organisation der österr. Gymn. u. Realschulen vom Jahre 1849 waren solche Instruktionen beigegeben; sie stammen fast ausschließlich von Bonitz und Exner her. Die neueren Instruktionen für Gymnasien wurden im Jahre 1884 und eine zweite Auflage derselben im Jahre 1900 veröffentlicht. An einzelnen Stellen dieser Instruktionen wird ausdrücklich hervorgehoben, „daß es nicht Aufgabe solcher didaktischer Unterweisungen sei, den Unterrichtsgang bis ins Kleinste zu regeln oder den erprobten Lehrer in der Verwertung eigener Erfahrung und der Selbständigkeit im unterrichtlichen Verfahren irgendwie zu beschränken“. Sie wollen „namentlich jüngere Lehrer vor Umwegen und Miß-

griffen bewahren und sie zu planmäßiger didaktischer Arbeit verhalten, dem daran gewöhnten erfahrenen Lehrer aber einen sicheren Maßstab in der Vergleichung und Beurteilung des eigenen Verfahrens an die Hand geben". In ähnlicher Weise wurden auch die neuen Realschulinstruktionen vom Jahre 1899 der Beachtung und dem Studium der Lehrer durch einen eigenen Ministerialerlaß empfohlen. Daß also diese Instruktionen für die einzelnen Fächer des Gymnasiums und der Realschule nicht als bindende und die Lehrindividualität unterbindende Norm von allem Anfange an bezeichnet worden sind, war die Ursache, daß sie sich rasch einlebten, daß sie für die Lehrer zum Ausgangspunkt fruchtbringender didaktischer Erörterungen wurden und schließlich auch Beachtung außer Österreich fanden, wovon z. B. die Verhandlungen der Dezemberkonferenz 1900 in Berlin und einzelne Äußerungen in der Zeitschrift: „Das humanistische Gymnasium" Zeugnis geben.

Braunau i. B. *A. Weisz.*

Instruktionen für Quartiergeber der Schüler s. d. Art. Elternhaus und Schule.

Internat s. d. Art. Externat.

Interesse, eine durch assoziierte Gefühle befestigte Richtung der Vorstellungen. Daß der Unterricht Interesse erwecken soll, verlangen alle pädagogischen Systeme; denn die Erfahrung lehrt, daß, wenn die Schüler „dabei sind" (inter — esse), die Vorstellungen leichter herbeiströmen und die geistige Bewegung lebhafter von statten geht. Die psychologische Erklärung dafür gibt der Umstand, daß Vorstellungen, welche mit Gefühlen assoziiert sind, dadurch auch reichlichere Vorstellungsverknüpfungen eingehen, womit die verstärkte geistige Regsamkeit gegeben ist. Die Gefühle, um die es sich hier handelt, sind die sogenannten intellektuellen, die aber nur eine weitere Entwicklung der beim Zuwachs von Mitteln des Daseins spielenden Empfindungen sind. In diesem Sinne faßt W. Ostermann: Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädagogischen Nutzanwendungen. Oldenburg und Leipzig 1895, das Interesse auf, indem er es auf „Werturteile" zurückführt. Hinweisung auf den Nutzen der Belehrung, Bekundung des eigenen Interesses durch den Lehrer, Anregung aller Seelenkräfte, Anleitung zu eigener Betätigung der Schüler, Lebendigkeit des Vortrages und Anspornung des Wetteifers sind die Mittel, die von der alten Pädagogik empfohlen worden sind zur Erregung des Interesses (vgl. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung u. s. w., § 154). Daß Zwang, Lohn und Strafe ein falsches, sittlich verwerfliches Interesse erregen, ist dabei nicht unerwähnt geblieben. Alle Bedingungen des Interesses, das der Unterricht beanspruchen muß, sind aber erfüllt, wenn der Lehrgang der natürlichen Entwicklung des Schülers nachgeht und wenn der Unterricht eine der gesetzmäßigen Bewegung des Geistes folgende Methode anwendet.

Eine vollständig geänderte Stellung dem Interesse gegenüber nimmt Herbart ein, indem er es, während es den bisherigen Systemen als Mittel gedient hat, zum Zweck des Unterrichts erhebt. In dem Bestreben, die Pädagogik von der Beeinflussung durch philosophische Systeme zu befreien, hat Herbart in der Allgemeinen Pädagogik den Versuch gemacht, die Erziehung aus ihren einheimischen Begriffen zu entwickeln. Dafür bot sich ihm zunächst der Begriff der geistigen Regsamkeit an, die der Erzieher nicht verkümmern lassen, die er vielmehr, dem sittlichen Gebot des Wohlwollens entsprechend, entwickeln müsse, um im Zögling selbst die Idee der Vollkommenheit zu verwirklichen. (Kurze Enzyklop. der Philos. § 102. Vgl. auch den Artikel Herbart). Auf der Seite des Geistes zeigt sich diese „Aktivität" als Interesse. Dieses möglichst vielseitig anzuregen und auszubilden, womit zugleich der für die geistige und sittliche Bildung verhängnisvollen Einschränkung des Vorstellungskreises vorgebeugt würde, schien der eigentliche Zweck der Erziehung, die daher auf Seite der geistigen Ausbildung die Erwekkung eines „gleichschwebenden vielseitigen Interesses" sich zum Ziele setzen muß. Dem Interesse in Herbartischer Auffassung ist es aber eigen, daß es nicht zum Begehren und Handeln vorschreiten darf. „Merken, Erwarten, Fordern, Handeln" sind die vier Schritte, mit denen die geistige Regsamkeit von der ersten Beziehung zu

den Dingen bis zum Ergreifen derselben vordringt; aber das Interesse soll nur die ersten beiden vollziehen. Herbart will „gleichsam etwas abbrechen von den Sprossen der menschlichen Regsamkeit, indem wir der inneren Lebendigkeit zwar keineswegs ihr mannigfaltiges Hervortreten, aber wohl ihre letzten Äußerungen versagten“ (Allg. Pädag. II. 2, 2). Versuche können dem Zöglinge gestattet werden; aber das Handeln ist das Vorrecht des Mannes.

Der Unterricht muß sich auf alle Seiten der geistigen und sittlichen Aktivität erstrecken. Herbart entwirft demnach folgende Gliederung der Interessen, die für vollständig angesehen werden kann, obgleich der Urheber derselben auf dieses Prädikat keinen Anspruch machen will. Interessen der Erkenntnis sind 1. das empirische, 2. das spekulative, 3. das ästhetische; Interessen der Teilnahme sind 4. das sympathetische, 5. das soziale, 6. das religiöse Interesse. Die erste Klasse stammt aus der Erfahrung; die zweite bezieht sich auf den Umgang. Die Bearbeitung des daraus erfließenden Stoffes durch die verschiedenen Stufen des Unterrichts hindurch (s. den Artikel Formalstufen) hat Herbart in einem geistreichen Schema im zweiten Buche der Allgemeinen Pädagogik geboten, das aber zugleich die Schwierigkeit zeigt, welche der Ausführung seiner Vorschriften in der Praxis eines Schulsystems entgegenstehen müssen. Diese Behandlung hat nicht bloß der synthetische Unterricht durchzumachen, sondern auch der analytische, dessen Bestimmung es ist, auch das, was an Vorstellungen und Ansichten im Zögling neben dem geregelt fortschreitenden systematischen Unterricht sich bildet, für die geistige und sittliche Bildung heranzuziehen, damit ein vollständig geschlossener Gedankenkreis ausgebaut werden kann.

Der Tafel der sechs Interessen entspricht auf Seite der sittlichen Bildung eine ebenfalls sechsgliedrige und in zwei Klassen geteilte Reihe. Das sind eigentlich die sittlichen Interessen; aber Herbart gibt ihr diesen Namen nicht, weil es sich hier um wirkliches Tun handelt, zu dem das Interesse nicht vorschreiten darf. Der vollständige Parallelismus zwischen geistiger und sittlicher Bildung, der den Plan der Allgemeinen Pädagogik kennzeichnet, beweist, daß Herbart hier das Gegenstück zu den sechs Interessen geben wollte. Die sittliche Bildung trifft gewisse Richtungen des Handelns beim Zögling schon vor und muß diese nun den sittlichen Ideen unterordnen. Diese sind also das Bestimmende; jene haben eine bestimmte Form erst von der Erziehung zu erwarten. Daraus ergibt sich folgendes Schema. Das Bestimmbare ist 1. was man dulden, 2. was man haben, 3. was man treiben wolle; diesem treten als bestimmend die sittlichen Ideen 4. der Rechtlichkeit, 5. der Güte, 6. der inneren Freiheit gegenüber (Allg. Pädg. III, 4, 4). Auch diese sechs Bestimmungen werden einer Behandlung durch vier Stufen der sittlichen Bildung unterworfen (ebendas. III. 5, 35 f.). Das Ergebnis dieser auf die geistige und sittliche Aktivität des Zöglings gegründeten Erziehung ist die vollständige Ausfüllung des nur für das Sittliche determinierten Gemütes des Zöglings (vgl. Walsemann, Das Interesse. Hannover 1884. E. von Sallwürk, Über die Ausfüllung des Gemütes durch den erziehenden Unterricht. Berlin 1904.)

Ziller hat Herbarts Lehre vom Interesse beibehalten. „Ein Geisteszustand“, sagt er in den Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik § 19, „der allen gleichzeitigen Geisteszuständen außer dem Willen überlegen ist und uns ununterbrochen mit Wohlgefühl erfüllt und zu unausgesetztem, selbsttätigem Fortschreiten immer neuen und höheren Zielen entgegen antreibt, heißt Interesse; es ist der Keim und die Wurzel alles Willens, und ein Unterricht ohne solches Interesse ist kein pädagogischer Unterricht; denn nur durch dieses Interesse wirkt er auf den Willen“. Da indessen nicht das Interesse, sondern die Bildung der sittlich-religiösen Gesinnung die Richtung des Unterrichts bei Ziller bestimmt, tritt jenes bei ihm nicht besonders hervor.

Herbarts Gedanke, den Zögling gerade dahin zu führen, wohin sein natürliches Interesse ihn treibt, gibt seiner Erziehung eine unleugbare Kraft; aber die Theorie des Interesses leidet an allen Mängeln, die eine rein intellektualistische Psychologie in der Pädagogik veranlassen kann. „Von dem Phantasieren und Denken eines Menschen“, sagt Herbart (Lehrbuch zur Psychologie § 213), „hängt ab sein Anschauen und Merken, überhaupt sein In-

teresse." Interesse aber in der landläufigen, auch von Herbart angenommenen Bedeutung des Wortes ist nicht zu denken ohne den fruchtbaren Untergrund des Gefühls, aus dem alles Begehren und Wollen seine Kraft und eigentlich auch seinen Ursprung herleitet. Gefühl und Wille sind aber in Herbarts Psychologie nur sekundäre Erscheinungen; daher führt seine Pädagogik wohl zu Gesinnungen, aber sie verbürgt kein Handeln, das dieser Gesinnung entspräche. Die Definitionen des Interesses bei Herbart und bei Ziller zeigen die Unsicherheit ihres psychologischen Ursprungs; die neuere Pädagogik hat daher auch den Begriff des Interesses fallen lassen.

Karlsruhe. *E. v. Sallwürk sen.*

Inventar s. d. Art. Amtsschriften.

Ironie. Diese scharfe Würze des Menschenverkehrs und der literarischen Darstellung erwächst aus dem psychologischen Reproduktionsgesetze des Kontrastes. Will ich einem Subjekte S ein Prädikat A mit besonderer Schärfe und Berechnung zusprechen, so setze ich an die Stelle von A den diametralen Gegensatz Z (d. h. das Endglied der zugehörigen geordneten Reihe konträrer Gegensätze von A) oder auch den kontradiktorischen Gegensatz Nicht-A (z. B. Raucher — Nichtraucher), d. h. ich spreche das Prädikat A dem Subjekte S ab. Meistens dient die Ironie dazu, eine gegnerische Ansicht durch den Schein einer diese noch überbietenden Zustimmung zu verhöhnen, da ja doch wenigstens im lebendigen Gespräch schon durch die Betonung angedeutet wird, wie wenig es dem Sprechenden um seine Behauptung ernst ist. Infolgedessen hat die Ironie fast immer etwas Verletzendes oder Aufstachelndes und ist daher eine Waffe, die bei ernster Gesinnung einerseits und bei Wohlwollen und Urbanität anderseits nur selten gebraucht werden soll. Wer alles und jedes ironisiert, ist gemüt- und lieblos und macht sich verhaßt. Im allgemeinen läßt sich wohl sagen, daß der Mißbrauch dieser berechneten Umkehrung des normalen Zweckes der Sprache häufiger ist als der richtige Gebrauch. Auch krankt die Ironie an der besonderen Schwäche, daß sie verkannt werden und so ihren Zweck sogar gänzlich verfehlen kann.

Aus diesen Begriffsbestimmungen ergeben sich die Grundsätze für die Anwendung der Ironie in der Schule fast von selbst. Wie in so vielen Stücken ist auch hier die Jugend ungemein feinfühlig und scharfsichtig für die Motive des Lehrers. Will er bei seinen Schülern auf diese Weise Verstöße und Irrtümer oder etwa auch sittliche Gebrechen bloß tadeln, will er durch Ironisieren verletzen und bloßstellen, will er sich an der Schwäche und Verlegenheit seines Opfers weiden, dann verdient die wehrlose Jugend alles Mitleid des Menschenfreundes, und daß der Lehrer für seine Saat von Hohn und Sarkasmus in den Herzen der Schüler Haß und Erbitterung erntet, ist nur zu natürlich und wohlverdient. — Anders steht die Sache, wenn dem Lehrer die Ironie in Gestalt der deductio ad absurdum als Mittel dient, den Schüler zur Einsicht eines Fehlers oder Irrtums hinzuführen. Gehe ich scheinbar auf eine unhaltbare Behauptung ein und verfolge ich sie so weit in ihre logischen Konsequenzen, daß auch der schwächere Intellekt des Schülers deren Ungereimtheit und Unverträglichkeit mit längst anerkannten Wahrheiten erkennen muß: dann wird die Ironie zu einem trefflichen Mittel der Belehrung, denn so erfährt der Schüler nicht nur, daß er gefehlt oder geirrt hat, sondern auch, warum er von seinem Fehler oder Irrtum ablassen muß. Jeder erfahrene Lehrer hat es oft genug beobachtet, wie es im Antlitz des Schülers plötzlich aufleuchtet, wenn er die Unhaltbarkeit seines Standpunktes zu begreifen beginnt. Beim Klassenunterricht gesellt sich noch der weitere Vorzug hinzu, daß dieser methodische Gebrauch der Ironie auch für die zunächst Unbeteiligten etwas Spannendes und Anregendes hat. Steht der Lehrer vermöge seiner ganzen Persönlichkeit zu seiner Klasse überhaupt im richtigen Verhältnis, das durch Wohlwollen und Hingebung einerseits, durch schrankenloses Vertrauen anderseits getragen wird, dann ist nicht zu befürchten, daß der von der Ironie direkt Getroffene sich verletzt oder bloßgestellt fühlt, mag immerhin dabei der Durchbruch des Verständnisses mitunter von Zeichen der Heiterkeit seiner Umgebung begleitet

sein. In der Hand des klugen Lehrers wird vielmehr auch dieses Mittel beitragen, in die Lehrstunde einen frischeren Luftstrom einzuführen und das Lernen wenigstens vorübergehend seines bitteren Ernstes zu entkleiden. Eine hohe Wohltat ist es ja, wenn wir Lehrer nicht vergessen, dem munteren „Genius" der Jugend hie und da ein Opfer darzubringen, und wenn wir darauf bedacht sind, durch alle zulässigen Mittel die Lebens- und Lernfreude beim jungen Geschlecht zu fördern. Vgl. auch den Art. „Humor in der Schule" und über Ironie im Sokratischen Sinne den Art. „Methode".

Literatur: Volkmann W., Lehrb. der Psychologie (4. A. 1894. I. Bd. S. 374). — Schasler Max, Das Reich der Ironie. (1879.) — Paulsen Fr., Schopenhauer, Hamlet, Mephistopheles. (1900, S. 237.) — Vischer Fr. Th., Ästhetik (1846—1858, § 202.) — Münch W. geht in seinem Buche „Geist des Lehramts" (2. A. 1905, S. 197) auf die didaktische Verwendbarkeit der Ironie überhaupt nicht ein.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Iselin Isaak wurde den 7. März 1728 in Basel geboren, studierte an der Univer-



Isaak Iselin.

sität in Göttingen die Rechte und erwarb sich durch Reisen und einen längeren Aufenthalt in Paris seine abschließende vielseitige Bildung, die sich in ihm mit einem durch die Erziehung einer strengen, aber trefflichen Mutter zu ernster Selbstzucht gereiften Charakter und einer für Menschenglück und Menschenfreundschaft früh begeisterten Seele verband. Seinem Wunsche, akademischer Tätigkeit sich widmen zu können, stellte sich zweimal die Mißgunst des Loses entgegen, durch das in Basel die öffentlichen Stellen vergeben wurden; dagegen führte dasselbe 1756 seine Wahl als Ratschreiber herbei, welche Stelle er von nun an bis zu seinem Tode bekleidete. Philanthrop in des Wortes edelster Bedeutung und zugleich seiner Vaterstadt mit Leib und Seele zugetan, wandte er sich im Anschluß an seine staatliche Stellung zugleich wissenschaftlichen Studien und literarischer Arbeit in denjenigen Gebieten zu, die ihm zur Beförderung sowohl der moralischen als der physischen Glückseligkeit, dem Ideal der Aufklärungszeit, vor allem wichtig erschienen, der Volkswirtschaft, in der er nun einer der Hauptverbreiter des physiokratischen Systems in Deutschland wurde, und der Erziehung. Mit den weltbürgerlichen Ideen der Zeit verband sich bei Iselin aufs engste die Anregung von Reformen, die speziell für die Basler Verhältnisse erwünscht und möglich erschienen. Seine philosophischen Hauptschriften sind die „Geschichte der Menschheit", 2 Bde. 1764 und die 1776 völlig umgearbeiteten „Träume eines Menschenfreundes"; unter seinen pädagogischen Schriften sind vor allem zu nennen seine „Unvorgreiflichen Gedanken über die Verbesserung der Baselschen hohen Schulen" 1757, seine ausführlichen „Bedenken über die öffentliche und besondere Erziehung in einem demokratischen Staat," welche handschriftlich blieben und worin er, in manchem Basedow voreilend, der Baseler Schulreform zu Anfang der Siebzigerjahre eine feste Grundlage zu geben suchte, ferner gab er 1768, also noch vor Rochow, unter dem Titel „Sammlung dem Nutzen und dem Vergnügen der Jugend geheiligt" sein Lesebuch, das erste weltliche, heraus (2. Aufl., 2 Bde. 1773), endlich unter seinen späteren Arbeiten 1779 der „Versuch eines Bürgers über die Verbesserung der öffentlichen Erziehung in einer republikanischen Handelsstadt".

Die Schriften Iselins treten für die Ideen der neueren Zeit mit warmer Be-

geisterung, truckenlos und frei von Frivolität, mit idealer Gesinnung, aber mit Vorliebe für die realistische Geistesrichtung ein und behaupten in etwas behaglicher, aber liebenswürdiger Breite auch nach einem Jahrhundert noch ihren Reiz auf den Leser.

Vielleicht noch bedeutender als als Schriftsteller hat Iselin dadurch auf Mit- und Nachwelt gewirkt, daß er in hohem Maße die persönliche Eigenschaft besaß, seine Zeitgenossen zu gemeinschaftlichem Tun zusammenzuführen. Schon das Basler Hochschuljubiläum 1760 gab durch die Vereinigung mehrerer seiner Freunde aus anderen Schweizerstädten Anlaß, daß der erste schweizerische Verein, die helvetische Gesellschaft, unter seiner Leitung sich zusammenfand, welche die Verjüngung der Eidgenossenschaft am Ende des 18. Jahrhunderts vorbereitete und die Besten jener Zeit für den Plan einer interkantonalen Erziehungsanstalt zusammenhielt und begeisterte. Aus den Basler Mitgliedern dieser Gesellschaft gründete er 1777 die Gesellschaft des Guten und Gemeinnützigen, die nun im Laufe von fast $1\frac{1}{2}$ Jahrhunderten in stets steigendem Maße der Mittelpunkt aller Gemeinnützigkeit in Basel geworden ist.

Iselins Verdienst war es dann wiederum, da er voller Selbstlosigkeit sich vor allen anderen zum Herold der naturgemäßen Erziehung Basedows und der Philanthropine und ihrer Träger aufschwang, daß der Sieg derselben trotz mancher Schwächen und Schatten schließlich doch allmählich zum Durchbruch gelangte; in seiner Zeitschrift „Ephemeriden der Menschheit oder Bibliothek der Sittenlehre und der Politik, die er von 1776 bis 1782 herausgab, vereinigte er treffliche Mitstreiter zu zielbewußtem Arbeiten; jüngerer Leute, die mit dem Leben schwer zu kämpfen hatten, nahm er sich wie Pestalozzis so treu und großherzig an, daß er sich auch nach dieser Seite hin den Namen des „Menschenfreundes", den er bei seiner Mitwelt geführt, auch vor der Nachwelt voll und ganz verdient hat.

Er starb nach längerer Kränklichkeit am 15. Juli 1782.

Literatur: Miaskowsky A. v., Isaak Iselin, ein Beitrag zur Geschichte der volkswirtschaftlichen, sozialen und politischen Bestrebungen der Schweiz im 18. Jhrh. Basel 1875. — Isaak Iselins pädagogische Schriften, herausg. von Dr. Hugo Göring; mit einer Einleitung von Dr. Edm. Meyer (in der Bibliothek pädagogischer Klassiker, herausg von Fr. Mann, Langensalza, Beyer und Söhne). — Biographische Skizze über Iselin von Dr. Meißner und Hunziker, Geschichte der schweiz. Volksschule I, 212 ff. 1882. — Isaak Iselin als Pädagog; ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik des 18. Jhrh., von Dr. P. Zinck (mit Verzeichnis einschläg. Lit.). Leipzig-Reudnitz 1900.

Zürich. *O. Hunziker.*

Israelitische Erziehung. Erziehung und Unterricht waren im Volke Israel seit den ältesten Zeiten Aufgaben der Eltern, besonders des Vaters, und sind es auch in der Hauptsache immer geblieben (II. Mos. 13, 8, 14. V. Mos. 6, 7, 20, das. 32, 7. Spr. Sal. 1, 8; 23, 22). Lehrer werden seit Esra erwähnt (Ps. 119, 99. Spr. Sal. 5, 13), Volksschulen wurden gegen Ende des jüdischen Staatswesens zunächst in Jerusalem, dann auf Veranlassung des Hohenpriesters Josua ben Gamala in allen Städten des Reiches gegründet (Talm. Bab. Batr. 21 a). Für den höheren Unterricht, der unentgeltlich war, bestand an verschiedenen Orten Palästinas und Babyloniens ein eigenes Lehrhaus (Bet-ha-Midrasch, Jeschiba). Der gesamte Unterricht wird als „Talmud-Tora", d. h. Studium der religiösen Grundschriften, wozu außer der Bibel die Mischna und der Talmud gehörten, bezeichnet und erschöpfte sich in der Erfüllung dieser Aufgabe. Aber innerhalb dieses Rahmens verbreitete sich der Unterricht über das ganze Gebiet der Sittlichkeit, über Zuvorkommenheit im Umgang mit Menschen, wie schonende Behandlung der Tiere. Strenge wurde auf Erlernung eines Handwerkes gesehen. Auch war der Vater verpflichtet, seinen Sohn schwimmen lernen zu lassen. Der Mädchenunterricht beschränkte sich auf Einschärfung der nötigsten religiösen Vorschriften wie auf Anleitung zu einem sittlichen Leben. Einige Sätze über Erziehung und Unterricht aus der Mischna und dem Talmud mögen die vorstehende Darstellung beleuchten. Der Unterricht in der Tora geht über alles (Pea I, 1). Wer ist weise? Der von jedem Menschen Lehre annimmt (Pirke Ab. IV, 1). Die Ehre deines Schülers sei

dir so wert wie die eigene und die Ehre deines Genossen sei gleich der Ehrfurcht vor deinem Lehrer und die Ehrfurcht vor deinem Lehrer gleich der Ehrfurcht vor Gott (Das. das. 15). Durch den Hauch aus dem Munde der Schulkinder wird die Welt erhalten (Sabb. 119b). Der Schulunterricht darf nicht einmal für die Wiedererrichtung des Heiligtums unterbrochen werden (Das. das.) Handwerk macht warm (Gittin 67b). Handwerk bringt Ehre (Nedar. 49b).

In der Diaspora entstanden und blühten während des Mittelalters berühmte Hochschulen außer in Babylonien in Nordafrika, Spanien, Süd- und Nordfrankreich, Italien, in Deutschland am Rhein und in der Pfalz, in Niederösterreich und der Steiermark. Daneben bestanden in allen jüdischen Gemeinden Kinderschulen. Unter den Arabern bemächtigten sich die Juden der Philosophie, Medizin, Mathematik und Astronomie und entfalteten als Übersetzer eine ungemein ausgebreitete und für die allgemeine Wissenschaft bedeutsame Tätigkeit (Steinschneider, Die hebräischen Übersetzungen des Mittelalters und die Juden als Dolmetscher, 2 B. Berlin 1893). Die dadurch verallgemeinerte höhere Bildung mußte notwendig auch auf Erziehung und Unterricht fördernd einwirken. Im Norden Europas blieben die Juden auf sich selbst angewiesen, schufen aber auch hier bedeutende und, weil von außen unbeeinflußt, selbständige Leistungen, besonders in der Bibelexegese. Hier ist vornehmlich Salomo Jizchaki (Raschi) aus Troyes (1039—1105) zu nennen, dessen Bibelkommentar Nikolaus de Lyra beeinflußte, von dem wiederum Luther abhängig ist. Dieser Kommentar wurde und blieb das eigentliche Schulbuch in den jüdischen Schulen. In der neueren Zeit erhob sich besonders in Italien unter dem Einflusse der Renaissance das jüdische Schulwesen zur Höhe humanistischer Bildung. Ein 1564 zu Mantua von David Provençale herausgegebenes Lehrprogramm bezeichnet als Unterrichtsgegenstände: Bibel und Talmud, hebr. Grammatik, Religionsphilosophie, Stilistik und Kalligraphie, Lateinisch und Italienisch, medizinische Propädeutik, Kosmographie und Astronomie. Im 17. Jahrhundert wird die sechsklassige Schule der aus Spanien eingewanderten Juden in Amsterdam, die auch Spinoza besucht hat, wegen ihrer methodischen Einrichtungen gerühmt. In Deutschland besserten sich die Bildungsverhältnisse der Juden erst seit Mendelssohn, in Österreich seit Kaiser Josef. Berühmte, nach wissenschaftlichen Prinzipien geleitete Schulen waren: die jüdische Freischule in Berlin (1778), die Wilhelmsschule in Breslau (1791), die herzogliche Franzschule in Dessau (1799), die Jacobsonschule in Seesen (1801), die Samsonschule in Wolfenbüttel (1807), das Philanthropin in Frankfurt a. M. (1804). Die drei letzten Schulen bestehen noch. In Österreich wurde 1813 von Josef Perl in Tarnopol eine höhere Bürgerschule errichtet, die anderen, sogenannten „Normalschulen“ als Vorbild diente. Jüdische Lehrerseminarien wurden bereits 1809 in Cassel, später in Berlin, Münster, Hannover und sonst gegründet und bestehen noch. Seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts stehen die öffentlichen Bildungsstätten auch den Juden offen und werden von ihnen besucht.

Literatur: Markus, Die Pädagogik des israelit. Volkes, I, II. Wien 1877. — Straßburger, Geschichte der Erziehung und des Unterr. bei den Israeliten. Stuttgart 1885. — Horwitz, Gesch. der Herzogl. Franzschule in Dessau 1799—1849. — Ehrenberg, Die Samsonsche Freischule zu Wolfenbüttel. — Arnheim, Die Jacobsonschule zu Seesen. Braunschweig 1867. — Baerwald, Zur Gesch. der Real- und Volksschule der israel. Gem. in Frankfurt a. M. (Einladungsschrift 1869, 1875). — Güdemann, Das jüd. Unterrichtswesen während der span.-arab. Periode. Wien 1873. — Derselbe, Gesch. des Erziehungswesens und der Kultur der abendländ. Juden I, II, III. Wien 1880—1888. — Derselbe, Quellenschriften zur Gesch. des Unterr. und der Erzieh. bei den deutschen Juden. Berlin 1891. — Vgl. noch Saalschütz, Archäologie d. Hebr. Königsberg 1855—1856, II. S. 211—217, auch Kap. 43. — Öhler, Die Pädagogik d. a. Testam. in Schmids Encyklop. des gesamt. Erzieh. und Unterrichtswesens. Gotha 1865, V. 653—695. — Festschrift zur Jahrhundertfeier der Realschule der isr. Gemeinde (Philanthropin) zu Frankfurt a. M. 1804—1904. Frankf a. M. 1904. —

Wien. *M. Güdemann.*

Italien. Bis auf die jüngste Zeit hinab lag das Volksschulwesen in Italien gänzlich darnieder. Das Land der ältesten Univer-

sitäten und der herrlichsten Kunstwerke hatte die erbärmlichste Volksschule. Vor der Freiwerdung Italiens waren 70% der Militärpflichtigen ohne alle Schulbildung und noch im Jahre 1896 gab es 36·65% Analphabeten unter ihnen.

Im Jahre 1844 wurde in Piemont die erste methodische Musterschule eröffnet und Kinderasyle nach Fröbelscher Art eingerichtet. 1849 bildete sich die „Società d'istruzione e d'educazione", die eine Reihe von Abend- und Sonntagsschulen für Kinder und Erwachsene und Elementarschulen für Knaben und Mädchen gründete und unterhielt.

Weiter entstanden zuerst vierteljährige Methodenschulen (pädagog. Lehrkurse), die später zu zwei- bis dreijährigen Lehrer-, respektive Lehrerinnenseminarien umgewandelt wurden.

Diese ursprünglich piemontesische Bewegung zu Gunsten einer besseren Schulbildung erstreckte sich bald über alle Provinzen. Dem Minister Casati gelang es, am 13. November 1859 ein Schulgesetz zur Annahme zu bringen, das Italiens gesamtes Schulwesen in neue Bahnen lenkte und noch heute, trotz mancher Ergänzungen und Abänderungen, die gesetzliche Grundlage bildet.

Die Oberaufsicht über sämtliche Schulen, mit Ausnahme der Kinderbewahranstalten, die vom Ministerium des Innern abhängen, der Handelsschulen, der Handels- und Gewerbeschulen, die vom Handels- und Ackerbauministerium geleitet werden, der Schulen im Ausland, die vom Ministerium des Äußeren abhängen, und der militärischen Anstalten, übt das Unterrichtsministerium aus. Dem Unterrichtsminister steht der Oberschulrat zur Seite und eine Anzahl Generalschulinspektoren für die einzelnen Abteilungen des öffentlichen Unterrichtswesens. In jeder Provinz führt der Präfekt die Aufsicht über die Verwaltung, der Provinzialschulrat (unter dem Vorsitze des Präfekten) die Aufsicht über alle öffentlichen und privaten Schulen der Provinz; in jedem Bezirke hat ein Bezirksschulinspektor seinen Sitz. Die direkte Aufsicht der Volksschulen versehen die Gemeinden, denen auch das Recht der Schulverwaltung zusteht.

Durch das Gesetz vom 15. Juli 1877 wurde die allgemeine Schulpflicht festgesetzt und bestimmt, daß jedes Kind mindestens die drei Jahre der niederen Volksschule (6. bis 9. Lebensjahr) durchmachen und noch ein weiteres Jahr die Abend- oder Sonntagsfortbildungsschule besuchen müsse. Der Besuch der höheren Volksschule (4. und 5. Schuljahr) blieb fakultativ. Durch das Gesetz vom 8. Juli 1904 ist der Volksschulunterricht neu geregelt und in dem Sinne erweitert worden, daß in den Gemeinden, wo höhere Volksschulen bestehen, der Besuch derselben obligatorisch ist. Wer die Volksschule nicht besucht hat, kann nicht das Recht erwerben, später als Wähler bei irgend welchen öffentlichen Wahlen aufzutreten.

Die Höchstzahl der Schulkinder ist für eine Lehrkraft auf 70 festgesetzt.

Durch das Dekret vom 16. Februar 1888 wurde ein einheitlicher Lehrplan aufgestellt und durch die Verordnungen vom 9. Oktober 1895 und 10. April 1899 kamen für die Volksschule noch wesentliche Verbesserungen hinzu.

Die fünf Volksschulklassen werden in zwei Abteilungen, in die niedere Volksschule (die 3 unteren Klassen) und die höhere Volksschule (die beiden oberen Klassen), geschieden.

In jeder Gemeinde, deren Seelenzahl 800 übersteigt, ist die Gründung einer Knaben- und einer Mädchenschule der niederen Stufe geboten. Die Gemeinden, welche eine höhere Schule haben oder über 4000 Einwohner zählen, sind zur Gründung einer vollständigen Knaben- und Mädchenschule, also einer niederen und höheren Volksschule, verpflichtet. In den Gemeinden, deren Bevölkerung nicht 500 Seelen erreicht, beschränkt sich die Verpflichtung auf die Errichtung einer gemischten Schule für beide Geschlechter, wenn wenigstens 50 schulpflichtige Kinder da sind.

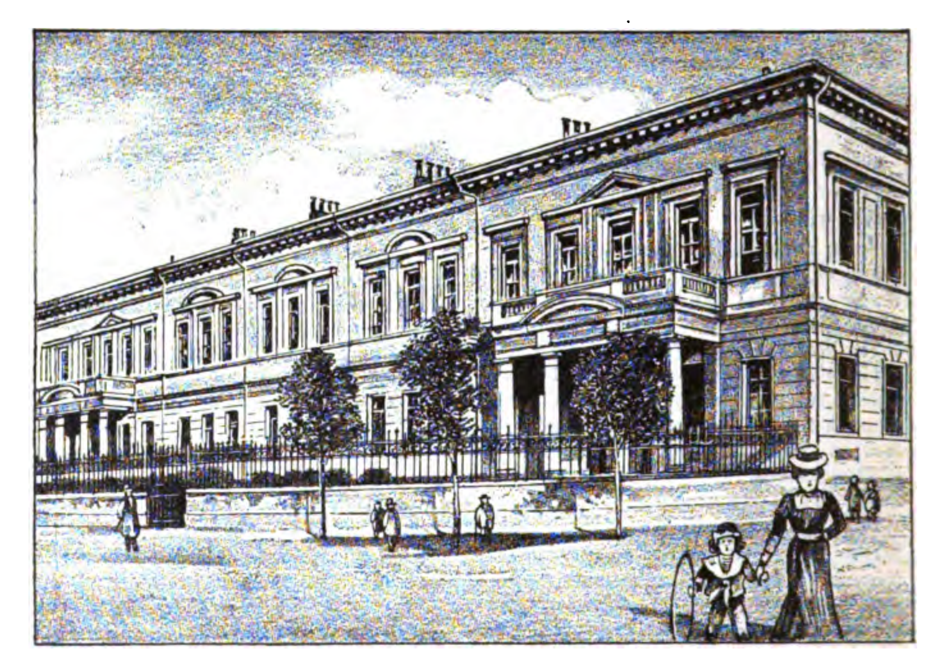
Es sind vorhanden: 3150 Kinderbewahranstalten und Kindergärten, darunter 2180 öffentliche, 970 private Anstalten, zusammen mit etwa 329.000 (165.000 Knaben, 164.000 Mädchen) Kindern und an 3200 Kindergärtnerinnen; 52.000 öffentliche (88% niedere, 12% höhere) Volksschulen, 9200 private mit zusammen 1,740.000 Knaben, 1,130.000 Mädchen an

öffentlichen, 70.000 Knaben und 142.000 Mädchen an privaten Anstalten; 4780 Abend- und Sonntagsschulen mit etwa 154.400 Besuchern.

Für Heranbildung der Lehrkräfte sorgen die Scuole complementari (Präparandenschulen) mit dreijährigem Kursus und die Scuole normali (Seminarien mit dreijährigem Kursus).

Der Lehrplan für den Seminarunterricht wurde durch das königliche Dekret vom 19. Oktober 1897 festgesetzt. Von den 158 Seminarien oder Normalschulen sind 108 staatlich und 50 privat; 121 für Lehrerinnen und nur 37 für Lehrer.

Die Besoldung der Lehrpersonen richtet sich nach den einzelnen Kategorien, Graden und Klassen (3.) Nach dem Gesetze vom 8. Juli 1904 erhalten Lehrer oder Lehrerinnen in Städten mit mehr als 80.000 Einwohnern an Knabenschulen 1500 Lire, an Mädchenschulen 1300 Lire; in Städten mit weniger als 80.000 Einwohnern erhalten Lehrpersonen 1. Klasse an Knabenschulen 1350 Lire, an Mädchenschulen 1150 Lire; Lehrpersonen 2. Klasse an Knabenschulen 1200, an Mädchenschulen 1000 Lire; Lehrpersonen 3. Klasse an Knabenschulen 1140 Lire, an Mädchenschulen 940 Lire; in Landgemeinden erhalten Lehrpersonen 1. Klasse an Knabenschulen 1000 Lire, an Mädchenschulen 850 Lire; Lehrpersonen 2. Klasse an Knabenschulen 950 Lire, an Mädchenschulen 800 Lire; Lehrpersonen 3. Klasse an Knabenschulen 900 Lire, an Mädchenschulen 750 Lire. Hiezu kommen noch vier Alterszulagen in der Höhe von je 10% des Grundgehaltes nach je sechs Dienstjahren in derselben Gemeinde. Vom 25. Dienstjahre ab sind die Lehrer pensionsberechtigt und steigt die Pension bis zum 42. Dienstjahre von 17·3% bis zum Vollgehalt. In die hiefür eingerichtete Pensionskasse zahlen die Lehrer 4% ihres Jahresgehaltes, Staat, Provinz und Gemeinde je 5%.



Fassade der Elementarschule in der via Galliera in Bologna (Südostseite).
(Nach G. Badaloni, Le malattie della scuola).

Die Gemeinden können die Elementarlehrer jedes Jahr wählen und entlassen. Nur wenn einer ein legales Diplom besitzt und seine Pflichten lobenswert erfüllt, kann

er bei der Wiederwahl dann zwei Jahre im Amte bleiben; wird er ein drittesmal gewählt, dann gilt seine Anstellung auf sechs Jahre. Sechs Monate vor Ablauf dieses Termines hat er bei dem Provinzialschulrat um ein Führungsattest einzukommen, von dem dann, je nach der Note, die lebenslängliche Anstellung abhängt.

Die Gesamtkosten für den Volksschulunterricht belaufen sich auf etwa 80,000.000 Lire.

Höheres Schulwesen. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts war der Hauptgegenstand des Unterrichts an den Sekundärschulen die lateinische Sprache und Literatur. Erst das Gesetz vom 4. Oktober 1848 führte eine Teilung der höheren Schulen herbei und schuf für die technische Berufsbildung, besonders den Bedürfnissen des wirtschaftlichen Lebens Rechnung tragende Spezialschulen. Die endgültige Teilung in klassische und technische Schulen wurde durch das Casatigesetz vom 13. November 1859 durchgeführt.

Es folgten eine Reihe von Verordnungen sowie Ergänzungen und Abänderungen im Lehrprogramm, doch bildet das Casatigesetz noch heute die wesentliche Grundlage für das höhere Schulwesen Italiens. Jeder Schüler, der eine höhere Lehranstalt besuchen will, muß den Lehrstoff der fünf Volksschulklassen beherrschen. Entscheidet er sich dann für das klassische Studium, so hat er in fünf Klassen und Jahrgängen das Gymnasium und in drei Klassen und Jahrgängen das Lyzeum durchzumachen. Auch der technische Unterricht hat zwei Stufen. Die Vorbereitungsstufe in drei Jahrgängen heißt die technische Schule, die obere Stufe mit vier Jahrgängen und fünf Sektionen nach den verschiedenen Berufen technisches Institut.

Es sind vorhanden: 751 Gymnasien, davon 189 staatliche mit 25.200 Knaben, 8100 Mädchen; 91 berechtigte, d. h. den staatlichen gleichgestellte Anstalten (Städt.- und Stiftungsschulen) mit dem Recht der Abgangsprüfung, mit 9740 Knaben, 155 Mädchen und an 460 nichtberechtigte städtische, bischöfliche und Privatanstalten mit etwa 28.000 Schülern; 121 staatliche Lyzeen mit 10.940 Knaben, 230 Mädchen; 36 berechtigte (städt. Anstalten und Stiftungen) mit 1970 Knaben, 25 Mädchen und an 200 bischöfliche und Privatanstalten mit zusammen 7200 Schülern; technische Schulen bestehen 418, davon 192 staatliche (22.840 männliche, 2520 weibliche Zöglinge), berechtigte, und zwar: 3 provinziale, 80 städtische, 9 Stiftungsschulen (zusammen 8550 Knaben, 790 Mädchen), nichtberechtigte, und zwar: 44 städtische, 16 Stiftungsschulen, 1 bischöfliche, 74 private Schulen. Technische Institute gibt es 79, darunter 56 staatliche mit 8740 Schülern (50 Mädchen) und 2100 Hörern, berechtigte, und zwar: 5 provinziale und 1 Stiftungsschule, nicht berechtigte, und zwar: 3 städtische und 14 private Anstalten mit zusammen 1540 Schülern (40 Mädchen) und 120 Hörern.

Grundriß der Elementarschule in der via Galliera in Bologna. (Nach G. Badaloni, Le malattie della scuola.)

Der Leiter des Lyzeums und technischen Instituts heißt Präses, des Gymnasiums und der technischen Schule Di-

rektor, die ordentlichen Lehrer haben den Titel Professor. Die Gehälter sind nach dem Gesetz vom 12. Juli 1900 geregelt und sind an Lyzeen und Gymnasien: Präses 1. Klasse 4100 Lire, 2. Klasse 3500 Lire; Titularprofessoren (ordentliche) an den Lyzeen: 1. Klasse 3000 Lire, 2. Klasse 2700 Lire, 3. Klasse 2400 Lire; Direktoren an Gymnasien 2800 Lire; ordentliche Professoren an den Oberklassen der Gymnasien: drei Rangstufen mit 2800, 2500, 2200 Lire; ordentliche Professoren an den Unterklassen der Gymnasien: vier Rangstufen mit 2700, 2400, 2200, 2000 Lire. Die Gehaltsverhältnisse bei den technischen Anstalten sind etwas ungünstiger.

Zu diesen Gehältern kommt bei den ordentlichen Professoren für je sechs Dienstjahre als Zulage $^1/_{10}$ des Vollgehaltes.

Das höhere Mädchenschulwesen ist nicht einheitlich geregelt, doch wurde durch die Verordnungen vom 9. Juli 1869 und 16. August 1871 die höhere Mädchenschule wesentlich umgestaltet und organisiert. Für das Universitätsstudium sind der weiblichen Jugend die Wege geebnet und auch für die Ausbildung in Handwerken und Künsten ist durch eine große Anzahl von sogenannten professionellen Mädchenschulen, von Gewerbeschulen u. a. reichlich gesorgt. Unterrichtsanstalten zur Vorbereitung von Lehrerinnen für Seminare und höhere Gewerbeschulen befinden sich in Rom und Florenz. Statistische Angaben über Anzahl der Anstalten und der Schülerinnen fehlen.

Universitäten: Bologna (gegr. im 12. Jahrh.) 1904/5 ca. 1800 Studierende; Cagliari 1904/5 270 Studierende; Camerino 1904/5 363 Studierende; Catania 1904/5 1060 Studierende; Ferrara 1904/5 234 Studierende; Genua 1904/5 1325 Studierende; Macerata (gegr. 1540) 1904/5 232 Studierende; Messina (gegr. 1548) 1904/5 595 Studierende; Modena (gegr. 1683) 1904/5 580 Studierende; Neapel (gegr. 1224) 1903/4 4918 Studierende; Padua (gegr. 1222) 1904/5 1312 Studierende; Palermo (gegr. 1779) 1904/5 1400 Studierende; Parma (gegr. 1025) 1904/5 694 Studierende; Pavia (gegr. 1361) 1904/5 1559 Studierende; Perugia (gegr. 1266) 1904/5 354 Studierende; Pisa (gegr. 1343) 1904/5 1105 Studierende; Rom (gegr. 1303) 1903/4 3012 Studierende; Sassari (gegr. 1556) etwa 160 Studierende; Siena (gegr. 1357) 1904/5 235 Studierende; Turin (gegr. 1412, 1632) etwa 2700 Studierende; Urbino (gegr. 1671) 1904/5 224 Studierende.

Hochschulen: Florenz (R. Instituto di Studi superiori pratici e di Perfezionamento 1904/5 622 Studierende; Mailand (wissenschaftliche literarische Akademie) 1904/5 141 Studierende; Rom (königliche weibliche Hochschule, gegr. 1882. Zweck: Ausbildung von Lehrkräften für die weiblichen Mittelschulen) 1904/5 168 Hörerinnen. Pontificium Collegium urbanum de Propaganda fide 1904/5 253 Theologen. Ferner sind vorhanden: Eine Reihe von technischen Hochschulen, wie das königliche technische Institut in Mailand, die königl. Ingenieurschulen in Neapel, Turin und an den Universitäten Bologna, Genua, Padua, Palermo, Pisa, Rom; fachliche Hochschulen: Handelshochschulen in Venedig, Bari, Genua, Mailand; höhere Tierarzneischulen: Mailand, Neapel, Turin; Ackerbauschulen: Mailand, Pisa, Portici; ein Forstinstitut in Vallombrosa, pharmazeutische und Veterinärschulen an fast allen Universitäten.

Literatur: Statistica dell' istruzione secondaria e superiore per gli anni 1881/82 bis 1888/9. 7 vol. Roma, 1884 bis 1892. — Reale scuola d'arti e mestieri di Specia. Specia 1887. — Giuria E., Leggie regolamenti della pubblica istruzione. Roma 1895. — Oldrini Alex., Education in Italy: Chant., vol. XVIII. London 1895. — Istruzione secondaria classica e technica e convitti maschili e femminili anno scolastico 1893/4. Rome 1896. — Zimmern Helene (Florenz), Die höhere Bildung der Frauen in Italien: Zeitschrift für den höheren Unterricht, Jahrg. II., Leipzig 1897. — Airoli G. F., Le nostre scuole elementari. Firenze 1896. — Bolletino ufficiale dell' istruzione pubblica. — L'istruzione elementare in Italia, relazione a. S. E. al Ministro, Roma. — De Dominicis. S., Educazione infantile. Bd. I. Milano 1900. — De Dominicis S., Annata pedagogica. Milano 1898 bis 1902. — L'Iride, Periodico educativo, mensile Bd. I. Bari 1900. — Braun W., Das Volksschulwesen in Italien. Deutschitalien. Zeitschrift für ausländischen Unterricht. Leipzig, 5. Jahrg. — Schultze Ernst, Corsi e scuole populari di coltura VIII. Milano 1900. — Annuario sta-

tistico italiano (Ministero di Agricultura, Industria e Commercio (1878 bis 1900).

Oskar Leuschner.

J.

Jacotot Josef (1770—1840), der Begründer der nach ihm benannten Unterrichtsmethode, wurde zu Dijon geboren, erhielt seine Ausbildung in der Pariser polytechnischen Schule, war ursprünglich Advokat, später Professor der Humanitätswissenschaften, nachher Kapitän der Artillerie, Sekretär im Kriegsministerium, Substitut des Direktors der polytechnischen Schule, Professor der Sprachen und Mathematik in Paris, seit 1818 Professor der französischen Sprache und Literatur in Löwen. Zeitgenossen beurteilen ihn als einen sanftmütigen Mann von hoher Sittlichkeit, Wahrheits- und Menschenliebe. Er hinterließ ein neues Lehrsystem, welches von zwei Hauptgrundsätzen ausgeht, nämlich: 1. Alle Menschen haben gleiche Intelligenz; d. h. allen Menschen liegt derselbe Geist zu Grunde, nur ist dessen Betätigung nach äußeren Umständen verschieden. 2. Alles ist in und an allem, oder wer eins recht versteht, versteht auch das andere. Dieser Grundsatz verlangt die Konzentration des Unterrichts: an einem einzigen Buche soll von dem Zögling die Grundlage alles Wissens erfaßt und alle übrigen Unterweisungen sollen darauf bezogen werden. Über den ersten Grundsatz sagt Jacotot: „Wir haben alle die erforderliche Intelligenz; es fehlt uns aber wohl zu Zeiten der Wille: der Schüler sage nicht, daß er es nicht könne; hier bekenne er, daß er träge sei, und wir sind einig.“ Das zweite Prinzip „alles ist in allem“ bezieht sich auf das Fortschreiten und den Gang des Unterrichts. „Die Gelehrten wollen von ihren Zöglingen“, sagt Jacotot, „in sieben Jahren viele Bücher gelesen haben; ich empfehle den meinigen, in einem Jahre nur eines zu lesen, und alle anderen darauf zu beziehen. Vergrabt euch nicht in die Bibliotheken; man wird den, der immer liest, niemals lesen.“ Seine Ansichten über Unterricht hat Jacotot in der von W. Braubach 1839 übersetzten Schrift: „Der Universalunterricht“ niedergelegt. Dieses Werk behandelt nicht nur den Lese- und Schreibunterricht, es spricht auch von der Erlernung der Sprache, von der Grammatik, von der Geschichte, von der Geographie, von der Chronologie, von der Arithmetik, von der Improvisation und von der Beredsamkeit. Die ersten sechs Lektionen handeln vom Lesen und Schreiben. Besonders originell ist der erste Unterricht im Lesen, welcher ohne jedes weitere Hilfsmittel an den ersten Satz des nächstbesten Buches, hier Fénelons Telemach, angeknüpft wird. Dieser Satz lautet: „Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse“ — Kalypso konnte sich über die Abreise des Ulysses



Josef Jacotot.

nicht trösten. Der Elementarunterricht vollzieht sich nun in folgender Weise. Der Lehrer liest den erwähnten Satz aus dem Telemach vor und zeigt dabei auf jedes Wort. Dann sprechen die Kinder jedes Wort laut nach und lernen den Satz auswendig. Hierauf spricht der Lehrer die einzelnen Wörter, in und außer der Reihe, und die Kinder müssen jedes zeigen; dann zeigt der Lehrer auf die Wörter und die Schüler müssen sie aussprechen. Hierauf beginnt die Zerlegung der Wörter in Silben. Zu diesem Zwecke spricht der Lehrer den Satz silbenweise aus und zeigt dabei auf jede einzelne Silbe. Die Kinder sprechen nach. Dann nennt der Lehrer die Silben, der Schüler zeigt sie; dann zeigt sie der Lehrer und der Schüler spricht sie aus.

Sobald dies einmal fehlerlos geht, so folgt die Auflösung in Buchstaben; es wiederholt sich bei diesen der frühere Vorgang so lange, bis der Schüler jeden Buchstaben genau kennt. Das Ziel ist, daß der Schüler den Satz fehlerlos hersagen, jedes Wort, jede Silbe, jeden Buchstaben zeigen und aussprechen könne. Nachdem der erste Satz so durchgenommen worden ist, geht man zum zweiten über, wo man vor allem darauf Rücksicht nimmt, ob sich in ihm ein schon bekanntes Wort oder eine bekannte Silbe befindet. Die noch nicht dagewesenen Wörter, Silben und Buchstaben müssen von den Schülern selbst bezeichnet werden und es wiederholt sich der frühere Lehrgang. In dieser Weise werden auch die weiteren Sätze behandelt. Wenn auf diese Weise etwa zwei Seiten durchgenommen sind, kann der Schüler fast alles lesen. Mit dem Leseunterricht wird aber auch der Schreibunterricht verbunden; der Schüler soll nämlich lesend schreiben lernen. Nachdem der erste Satz in Buchstaben zerlegt worden, lernt sie der Schüler gut und schön schreiben und setzt sie zu Silben und Wörtern zusammen, so daß er schon beim zweiten Satze die bekannten Silben und Wörter aufschreiben kann. Es tritt also zur Analyse die Synthese. Als weitere Stufe folgt nun das Aufschreiben von ganzen Sätzen. Die Orthographie wird durch fleißige Übung erzielt und ergibt sich gleichsam von selbst, auch der Schönschreibunterricht ist mit diesen Übungen verbunden. Der Sprachunterricht basiert auf den ersten sechs Büchern des Telemach, es können diese jedoch auch durch andere passende Bücher ersetzt werden. Nach Einprägung der ersten Kapitel werden sie stilistisch behandelt, indem der Schüler sowohl mündlich als auch schriftlich den Inhalt wiederzugeben angeleitet wird. Dadurch gewinnt er einen Vorrat an Wörtern und Begriffen und wird nun katechetisch zur Erkenntnis der Homonymen und Synonymen gebracht. Als höhere Stufe der stilistischen Übungen werden kleinere Erzählungen nachgeahmt und schließlich wird zu den synonymen Redensarten, Bildern und Gedanken übergegangen. Mit dem stilistischen Unterricht wird auch der grammatikalische verbunden. Genauer angesehen, sind es eigentlich drei Stufen, auf welchen sich dieser Unterricht bewegt, die mnemonische, analytische und synthetische. Denn zuerst wird ja der Satz, das Buch u. dgl. eingeprägt, hierauf werden erst die Schüler angeregt, das Auswendiggelernte durchzudenken, dabei vergleichend und unterscheidend zu verfahren und zuletzt erst den angeeigneten Stoff zu mannigfacher Anwendung zu bringen. Von der modernen Didaktik aus angesehen, sind dies die drei formalen Stufen: Aufnehmen, Bearbeiten, Anwenden. Bei Jacotot selbst ist natürlich von dieser psychologischen Bettung keine Rede.

Die analytisch-synthetische Elementarmethode Jacotots machte bei ihrem Auftreten ein bedeutendes Aufsehen. Viele Anstalten führten sie ein und Engländer, Franzosen und Nordamerikaner wallfahrteten nach Löwen, um dort Jacotot und seine Methode kennen zu lernen. Praktisch ausgeführt wurde Jacotots Methode in Deutschland erst im Jahre 1840, und zwar durch den Elementarlehrer Karl Seltzsam in Breslau, welcher sie nicht nur praktisch anwendete, sondern sie auch auf literarischem Wege zu popularisieren suchte. In Österreich fand die Jacototsche Methode Eingang durch Dr. E. Lewis in Wien und die Normalwörtermethode (vgl. Art. Leseunterricht), welche im ganzen denselben Lehrgang einschlägt, den Jacotot und Setzsam verfolgen, erst etwa 20 Jahre später durch Franz Mair, Fellner und Frühwirth in Wien im Jahre 1870. Das Hauptverdienst der Jacototschen Methode liegt darin, daß sie Weg und Zeit des Unterrichts abkürzt und dadurch den Umfang der Belehrungen steigert. Die praktischen Erfolge Jacotots waren staunenerregend und nur die paradoxe Voraussetzung, daß alle Menschen gleichen Verstand hätten, schaffte ihm viele Gegner. Aber seine Methode war wahrer und praktischer als die Grundsätze, von denen er sie ableiten zu müssen glaubte; denn sie stimmt im Wesen mit den Grundsätzen der neuen deutschen Pädagogik überein. Auch mit der Schule der Philanthropen trifft Jacotot in dem Punkte zusammen, daß die fremden Sprachen durch Übung nach Art der Muttersprache erlernt werden sollen; er widerspricht ihnen jedoch in der Art des Lernens, indem er sagt: „Der Unterricht ist keine Schnellpost, die im Schlafe an das wirkliche Ziel trägt, sondern der Weg muß wirklich

gemacht werden." Diesterweg führt als Charakter der Jacototschen Methode an: 1. „Das Verwerfen alles abstrakten Reflexions- und Regelwerkes und das damit zusammenhängende Verfahren, den Schüler mit den Tatsachen in dem Sprachunterricht bekannt zu machen und erst späterhin aus den aufgefaßten Erscheinungen die allgemeine Regel zu entwickeln; 2. das Drängen und Halten auf ganz vollkommene Fertigkeit und Geläufigkeit in dem, was einmal gelernt wird; 3. die stete Vergleichung alles dessen, was gelernt wird, mit dem, was bereits gelernt ist; 4. die Mannigfaltigkeit der Übungen an dem einen Lehrstoffe: Auswendiglernen, Hersagen, Niederschreiben, Zergliedern, Vergleichen und Unterscheiden, Erweitern, Zusammenziehen, Anwenden u. s. w.; 5. die Erregung und Festhaltung der Selbsttätigkeit des Schülers von Anfang an durch den ganzen Unterricht, indem sich der Lehrer auf das Prüfen und Untersuchen, ob alles gehörig begriffen ist, beschränkt." — Jacotot wird als der Ausgangspunkt für die heutzutage so hoch gehaltene Konzentration des Unterrichts angesehen, vgl. jedoch den Art. „Konzentration" in diesem Handbuche. Mayer hat in Jacotot, woran Willmann wieder erinnerte, einen Grund- und Eckstein der neueren Pädagogik erblickt; jedenfalls war sein Streben, wie das der neueren Pädagogik, darauf gerichtet, die Selbsttätigkeit der Schüler zu erregen und durch stetes Zusammenhalten, Vergleichen und Operieren mit dem Wissensstoff das geistige Leben des Schülers zu erhöhen.

Literatur: Durietz A., Jacotots Lehrmethode oder der allgemeine Unterricht. Deutsch von J. P. Krieger. Zweibrücken 1830. — Krieger J. P., Jacotots Universalunterricht oder Lehren und Lernen nach der Naturmethode, übersetzt. Zweibrücken 1833. — Jacotot J., Der Universalunterricht, übersetzt mit erläuternden und kritischen Zugaben von W. Braubach. 2. Ausg. Gießen 1840. — Hoffmann J. A. G., Jacotots Universalunterricht. Jena 1835. — Weingart, Vollst. Kursus von Jacotots allgemeiner Unterrichtsmethode etc. Ilmenau 1830. — Stiehr, Anleit. zur praktischen Anwendung der Unterrichtsmethode von Jacotot. Berlin 1836. — Lützelberger B., Reisefrüchte, gesammelt auf der Wanderung in einer Jacototschule in Altenburg 1837. — Lossnitzer C. C., Jacotots Lehrmethode in ihrer Anwendbarkeit auf den Sprachunterricht im allgemeinen und auf das Englische im besonderen. Leipzig 1836. — Pfau, Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot. Quedlinburg 1844. — Preis J., Jacotots Universalunterricht als naturgemäß und nachahmenswert dargestellt. Lissa und Gnesen 1847. — Lewis E., Darstellung der Jacototschen Methode und der Resultate ihrer Einführung in den Niederlanden, Frankreich und Österreich. Wien 1848. — Raumer v., Geschichte der Pädagogik, III, S. 84, ff. — Schmids Encyklopädie III, 731 ff. — Klähr Th. in Reins Enzyklopäd. Handbuch der Päd. III. 873 ff., wo auch die Schriften Jacotots in der Ursprache verzeichnet sind. — Jacotots Methode des Universalunterrichts, herausgegeben von Dr. Hugo Göring. Wien und Leipzig 1883.

Lindner-Loos.

Jäger Emil Friedrich Oskar, bedeutender Methodiker des Geschichtsunter-



Oskar Jäger.

richts der höheren Schulen, geistvoller Vertreter des humanistischen Gymnasiums, Professor der Geschichte in Bonn, geb. 26. Oktober 1830 in Stuttgart als Sohn des als Naturforscher bekannten Professors und Obermedizinalrats Georg Friedrich Jäger und einer Schwester des Dichters Gustav Schwab, besuchte das Gymnasium daselbst, später das Seminar in Schönthal, studierte evangelische Theologie und Phi-

logie in Tübingen, war Lehrer an einem Privatinstitut Freyimfelde bei Halle, wurde nach längerer wissenschaftlicher Reise in Norddeutschland, England und Frankreich 1855 Hilfslehrer am Gymnasium in Stuttgart, dann in Ulm, trat 1859 in preußische Dienste als Gymnasiallehrer in Wetzlar, wurde Rektor des Progymnasiums in Mörs 1862, Direktor des königlichen Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Köln seit 1865 und nahm teil an den Konferenzen für das höhere Schulwesen in Berlin 1873, 1890, 1900. Jägers pädagogische Richtung ist streng humanistisch (vgl. seine Abhandlungen und Rezensionen in der von ihm und Prof. Uhlig trefflich redigierten Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium"); in der nationalliberalen Partei der Rheinprovinz ist er einer der hervorragendsten Führer. Seit dem Jahre 1900 ist Geheimrat O. Jäger Honorarprofessor a. d. Univ. Bonn.

Schriften: „Geschichte der Römer", 1861 (8. Auflage 1900). „Geschichte der Griechen", 1866 (6. Auflage 1896). „Die punischen Kriege", 3 Bände, 1869—1870. Neue Bearbeitung von „Schlossers Weltgeschichte", zusammen mit Professor Creizenach; ihre drei letzten Bände als selbständiges Werk: „Geschichte der neuesten Zeit vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart", 1874 (24. Auflage 1901). „Weltgeschichte" in 4 Bänden, 1887—1889 (3. Auflage 1899), ins Russische und Spanische übersetzt, u. a. Die weitverbreiteten Hilfsbücher für den Geschichtsunterricht von W. Herbst (Wiesbaden) werden nach dessen Tod von ihm besorgt: „Das Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der Geschichte" (Pensum der Quarta), 26. Auflage 1900. Außerdem: „Aus der Praxis, ein pädagogisches Testament", 1883 (2. Auflage 1885). „Pro domo", Reden und Aufsätze, 1894. „Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts", 1895; 2. A. 1905. „Lehrkunst und Lehrhandwerk", 1897. Geschichte des 19. Jahrhunderts, 1904. „Homer und Horaz" im Gymnasialunterricht", 1905.

Jäger O. H., Professor, Dr., geb. 10. Juni 1828 in Bürg (Württemberg), studierte Philosophie, Philologie, Geschichte und klassische Altertumswissenschaft, wurde 1852 Privatdozent in Tübingen, 1854 Turnlehrer an der Kantonsschule in Zürich, 1857 a. o. Professor der „praktischen Philosophie und Pädagogik" in Zürich, 1862 Leiter der Turnlehrer-Bildungsanstalt in Stuttgart. Seit 1890 in den Ruhestand versetzt, lebt er zurzeit in Schwabing bei München.

Schon als Student beteiligte sich Jäger an den Bestrebungen des Turnvereines und der freiwilligen Feuerwehr in Tübingen. 1849 löste er eine Preisaufgabe der Universität Tübingen und veröffentlichte die Lösung unter dem Titel: „Die Gymnastik der Hellenen in ihrem Einfluß aufs gesamte Altertum und ihrer Bedeutung für die deutsche Gegenwart" (Eßlingen 1850). Mit dieser in flammender Begeisterung geschriebenen und von hohem Schwunge des Geistes getragenen Schrift wollte Jäger eine „ästhetische Nationalerziehung" begründen. Den hiebei einzuschlagenden Weg zeigte er in der „Turnschule für die deutsche Jugend" (Leipzig 1864). Hier warf sich Jäger der bisherigen Turnrichtung entgegen, indem er einen ganz neuen Weg einschlug. Gänzlich abweichend von allem Herkömmlichen war darin Jägers Systematik des Turnstoffes, fremdartig, oft gesucht und schwerfällig die Turnsprache, zumeist in streng militärischem Geiste durchgeführt der Turnbetrieb. Es erschien ein neues Gerät: der kurze Eisenstab, als Surrogat des Gewehres gedacht; Hauptübungen waren: Lauf und Sprung mit belasteten Händen



O. H. Jäger.

(Stab, Hantel), Weitwurf (Eisenkugel), Zielwurf (Stab, Kugel), Ringkampf. Dagegen fehlten: Barren, Reck und Freiübungen ohne Belastung der Hände. Jägers Turnschule war eine Wehrgymnastik, er selbst bewährte sich als genialer Vertreter derselben. Da in jener Zeit die Turnvereine und Turnlehrer eben erst den Kampf gegen das Rothstein-Lingsche Turnen siegreich ausgefochten und sich, nicht ohne heftige Reibungen, in ihrer Mehrzahl der Spießschen Turnrichtung angeschlossen hatten, der neue Wehrgymnastiker aber dem Spießschen Turngeiste in mehrfacher Hinsicht schroff entgegentrat, so ist es nicht zu verwundern, daß Jäger sich bald in den schärfsten Kampf verwickelt sah. Seine Leidenschaftlichkeit im Widerspruch, die zunehmende Absonderlichkeit in der Ausdrucksweise, die anspruchsvolle Forderung nach uneingeschränkter Anerkennung seines Standpunktes, die einseitige Betonung des Wehrzweckes im Turnunterricht waren der ruhigen und sachlichen Würdigung seiner Bestrebungen anfangs vielfach hinderlich. Als dann aber Jäger 1876 seine „neue Turnschule“ erscheinen ließ, in welcher die Waffenübungen entfernt waren und die Gerätübungen mehr zu ihrem Rechte kamen, brach sich allmählich der Kern seiner Anschauungen Bahn: tüchtige Laufschulung, größere Betonung der volkstümlichen Übungen, Vereinfachung des Stoffes in Ordnungs-, Frei- und Gerätübungen, Verwendung des Eisenstabes. Und als Jäger selbst aufhörte, durch rücksichtslose Angriffe zu verletzen, wurde es seinen Anhängern leichter, die hohe turngeschichtliche Bedeutung des Meisters ins rechte Licht zu setzen.

Literatur: Euler, Geschichte des Turnunterrichts. Gotha 1891. — Rühl, Entwicklungsgeschichte des Turnens. Leipzig 1897. — Cotta, Leitfaden für den Unterricht in der Turngeschichte. Leipzig 1902. — Kessler, O. H. Jäger, in Euler: Enzyklopädischem Handbuch.

Berlin. *H. Schröer.*

Jahn Friedr. Ludwig, geb. 11. August 1778 in Lanz bei Lenzen (Priegnitz) als Predigerssohn. Den ersten Unterricht erhielt er im Vaterhause und verkehrte zu dieser Zeit viel mit Schiffern, Invaliden aus dem siebenjährigen Kriege, auch mit Schmugglern. Die Ergebnisse seiner eigenartigen Erziehung waren ein starker Hang zu anstrengenden Fußwanderungen, unbeugsames Rechtsgefühl, körperliche Kraft und Abhärtung, Mut und Unerschrockenheit, scharfe Beobachtungsgabe. Die weitere Ausbildung fand er auf den Gymnasien zu Salzwedel (1791) und Zum grauen Kloster in Berlin (1794). Schon 1795 verließ er letzteres heimlich und irrte eine Zeitlang umher. Nach kurzem Aufenthalt in der Heimat bezog er 1796 die Universität Halle, um Theologie zu studieren, wandte sich jedoch bald mehr der Geschichte und der deutschen Sprache zu. Seine Studien unterbrach er häufig durch ausgedehnte Wanderungen,



Friedrich Ludwig Jahn.

auf denen er das Vaterland und seine Bewohner gründlich kennen lernte. In Halle wie auch in Greifswald, wo er 1802 das Studieren fortsetzte, lebte er in beständigem Streit mit den Mitgliedern der Landsmannschaften (Korps), deren zügellosem, mutwilligem Treiben er mit Ernst und Mut entgegentrat. Es wird behauptet, daß er 1798 infolge solcher Streitigkeiten, allein den zahlreichen Feinden gegenüberstehend, sich in die sogenannte „Jahnhöhle“ am Fuße des Giebichensteins zurückziehen mußte. Dort entstand der Plan zu seiner 1800 unter anderem Namen erschienenen Schrift: „Über die Beförderung des Patriotismus im Deutschen Reiche. Allen Preußen gewidmet.“ Von der Universität Greifs-

wald wegen Widerspruches gegen alte Hochschuleinrichtungen verwiesen, nahm Jahn 1803 unter dem Namen eines Studiosus „Fritz“ eine Hauslehrerstelle bei Neubrandenburg an. Mit seinen Zöglingen und etlichen anderen Knaben trieb er dort unter anderem regelmäßig kräftige Leibesübungen („Jahnhöhe“ am nördl. Ufer des Tollensesees). Auf Grund der Schrift: „Bereicherung des hochdeutschen Sprachschatzes,“ die 1806 in Leipzig gedruckt wurde, erwirkte er 1805 seine Zulassung als Privatdozent der Universität Göttingen. Aber schon im darauffolgenden Jahre nahm seine Universitätslaufbahn ein jähes Ende. Nach Ausbruch des Krieges zwischen Preußen und Frankreich wollte er in die Armee eintreten. Auf seiner beschwerlichen Fußwanderung vielfach aufgehalten, kam er nach Jena, als die Preußen eben geschlagen waren. Von den fliehenden Heerhaufen mit fortgerissen, gelangte er bis Stettin. Nun begann wieder ein unstetes Wanderleben („Die Fahrten des Alten im Barte“). Dazwischen schrieb er sein Hauptwerk: „Deutsches Volkstum“, nach dessen Vollendung er, um einen Verleger zu finden, sich nach Berlin begab (1809).

Hier erlangte er eine Lehrerstelle an der Plamannschen Erziehungsanstalt, wo er sich mit Harnisch und Friesen innig befreundete, und zugleich am Gymnasium Zum grauen Kloster. Das „Volkstum“ erschien 1810. Im Sommer desselben Jahres führte Jahn einige Schüler des Grauen Klosters zu freiem Bewegungsspiel hinaus in den Wald („Hasenheide“), wo alsbald auch andere Leibesübungen neben den Spielen betrieben wurden. Im Frühjahr 1811 eröffnete er mit einer größeren Anzahl Schüler den ersten Turnplatz in der Hasenheide. Zu rüstiger Mannhaftigkeit und opferwilliger Vaterlandsliebe, als zwei Hauptstücken deutschen „Volkstums“, wollte er die Jugend heraufbilden; im „Turnen“ erkannte er das geeignetste Mittel hiezu. Damit legte Jahn den Grund zu einem wahrhaft vaterländischen Werke. Seine Übungen fanden bald einen ungeheuren Zulauf von jung und alt. Mit einem Kreise tüchtiger Freunde (Bornemann, Friesen, Harnisch, Eiselen) zusammen erfand und ordnete Jahn ein System trefflicher Übungen, die dem Körper Geschicklichkeit, Ausdauer und Stärke verschaffen, die Seele zum Mut, zur Entschlossenheit, Besonnenheit und Willensstärke erziehen sollten. Daneben pflegte er bei seinen Zöglingen die Sittenstrenge, den Sinn für Ordnung und Gehorsam, Wahrhaftigkeit und gute Kameradschaft. Bald kam die Gelegenheit, um den Geist des Jahnschen Turnplatzes die Feuerprobe bestehen zu lassen. Als Friedrich Wilhelm III. sein Volk zu den Waffen rief, um die französische Fremdherrschaft abzuschütteln, waren Jahn und seine Freunde die ersten Freiwilligen, die in die Lützowsche Freischar eintraten. Als tapferer Führer eines Bataillons zeichnete Jahn sich vor dem Feinde aus. Zugleich wirkte er durch Flugblätter, die im Volke verbreitet wurden, anfeuernd. Vorwiegend arbeitete er aber im Hauptquartier. Später fand er in der deutschen Bewaffnungskommission und vorübergehend auch im diplomatischen Dienst Verwendung.

Nach dem Kriege nahm Jahn seine turnerischen Bestrebungen von neuem auf. Mit seinem Schüler und Freunde Eiselen, der während der Kriegsjahre das Turnen in Berlin geleitet hatte und nachher, als Jahn eingekerkert und verbannt war, für die Erhaltung des Turnens unablässig bemüht blieb, gab Jahn im Jahre 1816 „Die deutsche Turnkunst“ heraus, ein Buch, das zur Hauptquelle des volkstümlichen Jahnschen Turnens geworden ist. Um diese Zeit blühte das Turnen allenthalben auf und Jahn erntete reichliche Anerkennung. So ernannten die Universitäten Jena und Kiel ihn zum Ehrendoktor. Aber gleichzeitig riefen Jahns politischer Freimut einerseits und die Verkennung seines Wesens und Wirkens anderseits zahlreiche Feinde wach und verwickelten ihn und seine Sache in heftige Kämpfe.

Viele der auf Jahns und seiner Schüler Anregung entstandenen Turnanstalten lehnten sich an Gymnasien an, d. h. sie wurden von deren Schülern benützt; andere waren ganz nach Jahnschem (Berliner) Muster eingerichtet. Alle aber blieben grundsätzlich von der Schule getrennt, ganz auf sich selbst gestellt, ja in einem gewissen Gegensatz zur Schule und ihrer strengen Zucht aufgefaßt und geleitet. — Hier setzten gewisse Gegner Jahns mit ihrem Widerspruch ein,

Frankfurt a/M Freitag 27/4 1849.

Von unserm Freund Finkel habe ich gehört, daß Du wohlauf bist, was mir Freude gemacht hat.

In der Zeit der Erhebung, die Deutschland durchgemacht, wagte man kaum nach früheren Freunden zu fragen, man fürchtete die Antwort: "sie sind für die gute Sache verloren"!

Jetzt steht es wirklich besser und anders. Die Meinungsverschiedenheiten kamen sich allmählig einander entgegen. Wir Deutschen fochten mit dem ersten Zorn, mußten uns erst an ein Reichstagsleben gewöhnen, und daß der Kampf von der Bühne herab nicht eine Herausforderung ist, die dann durch alle Gänge der bürgerlichen Gesellschaft ausgemacht werden soll.
bild



indem sie behaupteten, daß die Turnanstalten den sittigenden Einfluß der Schulen gefährdeten und die Beförderung gründlicher Gelehrsamkeit, worin der Hauptzweck der Schulen bestehe, verhinderten. Die politischen Widersacher Jahns aber stellten die Turnsache gar als staatsgefährlich hin. Ein amtliches Gutachten des Obermedizinalrates v. Könen in Berlin, das für Jahn sehr günstig ausfiel, und die anerkennenden Berichte über das Turnen, die 1818 von zahlreichen Provinzialregierungen infolge einer Aufforderung des Ministers in Berlin einliefen, konnten es nicht verhindern, daß nach dem Wartburgfeste von 1817, bei welchem Jahns Schüler Ferd. Maßmann (s. d.) mit anderen Studenten — angeblich auf Anstiften Jahns — turn- und deutschfeindliche Schriften öffentlich verbrannte, nach der „Breslauer Turnfehde" (1818), die von Jahn-Gegnern als „Sieg der Schüler über die Lehrer" bezeichnet wurde, und nach Kotzebues Ermordung durch Sand (1819) die Turnfeinde beim Könige von Preußen Gehör fanden und die Schließung aller öffentlichen Turnplätze in Preußen („Turnsperre"), die sich auch auf die anderen deutschen Staaten fortpflanzte, durchzusetzen wußten. Jahn wurde in die Untersuchung wegen des Sandschen Attentats verwickelt, im Juli 1819 verhaftet und nach der Festung Spandau gebracht. Seine Gefangenschaft und die Untersuchung zogen sich lange hin. Von Spandau wurde er nach Küstrin, von dort nach Kolberg gebracht. Im Jahre 1824 erfolgte seine Verurteilung zu zwei Jahren Festung. Die Berufung gegen dieses Urteil führte zu einem neuen Verfahren, das mit der völligen Freisprechung endete. Infolge dieses Spruches wurde ihm sein bisheriges Einkommen belassen. Dagegen verbot ihm eine königliche Kabinettsorder den Aufenthalt in Berlin und einem Umkreise von zehn Meilen, desgleichen in den Universitäts- und Gymnasialstädten. Jahn wählte nun Freyburg a. U. zu seinem Wohnort. Aber nicht lange währte es, da wurde er wegen Verkehrs mit Merseburger Gymnasiasten wiederum verbannt und wohnte sieben Jahre in Cölleda („Merke zum deutschen Volkstum", eine Fortsetzung des „Deutsch. Volkst." von 1810), bis man ihm den Aufenthalt in Freyburg wieder gestattete. Fortan widmete sich Jahn hauptsächlich schriftstellerischen Arbeiten; jedoch wurden die Ergebnisse derselben durch einen Brand größtenteils vernichtet. Als Friedrich Wilhelm III. gestorben war, erfolgte die Aufhebung der Polizeiaufsicht und die Aushändigung des ihm zuerkannten eisernen Kreuzes.

Noch einmal trat Jahn öffentlich hervor, als er 1848 in Naumburg a. S. für das Frankfurter Parlament gewählt wurde. Bezeichnend für sein ganzes Wesen und Wirken sind die Worte, mit denen eine nicht gehaltene Rede schließt, die er dort entwarf und unter dem Titel „Schwanenrede" drucken ließ: „Deutschlands Einheit war der Traum meines erwachenden Lebens, das Morgenrot meiner Jugend, der Sonnenschein der Manneskraft und ist jetzt der Abendstern, der mir zur ewigen Ruhe winkt." In Frankfurt kam Jahn nicht mehr so recht zur Geltung. Nach Freyburg zurückgekehrt, verlebte er den Rest seiner Tage völlig zurückgezogen und starb am 15. Oktober 1852. Sein Werk aber besteht und entwickelt sich in ungebrochener Lebenskraft — ein Jungbrunnen des deutschen Volkes, ein Saatgefilde, dessen Früchte alljährlich Hunderttausende von deutschenKnaben, Jünglingen und Männern, zugleich auch viele Tausende von Mädchen und Frauen kräftigen und erquicken. Freyburg a. U., zu Lebzeiten des Turnvaters ein Wallfahrtsort zahlreicher Turner und Studenten, ist heute die Stätte, wo die dankbaren Jünger Jahns ihr Turnerheiligtum errichtet haben: die Jahn-Turnhalle und das Jahn-Museum.

Jahn ist eine der markantesten Persönlichkeiten der neueren deutschen Geschichte, einer der verdientesten Söhne unseres Volkes. Er war nicht bloß der „Turnvater". Groß war vor allen Dingen seine Bedeutung als glühender Patriot. Von der Begeisterung seiner eingangs erwähnten Jugendschrift („Über die Beförderung des Patriotismus") erhebt er sich zu der schöpferischen Kraft der Schriften: „Bereicherung des hochdeutschen Sprachschatzes," „Deutsches Volkstum", „Deutsche Turnkunst". Darin bekundet er sich als ein Mehrer unseres Sprachschatzes, als Reiniger der Schriftsprache, wie wenige neben ihm. Er gehört zu den Organisatoren der Volkskraft, des Volkswillens: die Anstöße zur Gründung der damaligen

„Gesellschaft für deutsche Sprache", des „Deutschen Bundes" und der „Deutschen Burschenschaft" gingen mit von ihm aus. Er ist der gewaltigste Verkünder der deutschen Einheit gewesen.

Literatur: Pröhle, Fr. Ludw. Jahns Leben. Berlin 1855. — Angerstein W., Fr. L. Jahn. Ein Lebensbild f. d. dtsch. Volk. Berlin 1861. — Rothenburg R., Fr. L. Jahn. Minden 1871. — Euler C., Frdr. Ludw. Jahn. Sein Leben und Wirken. Stuttgart 1881. — Derselbe, Frdr. Ludw. Jahns Werke. Mit Einleitung und erklärenden Anmerkungen. 3 Bde. Hof 1884. — Derselbe, Geschichte des Turnunterrichts. Gotha 1891. — Derselbe, Enzyklopäd. Handbuch, I. Wien 1895. — Schultheiß Fr. G., Frdr. Ludw. Jahn. Sein Leben und seine Bedeutung. Berlin 1894. — Rühl, Entwicklungsgeschichte des Turnens. Leipzig 1895 (2. Aufl. 1897). — Friedrich Joh., Jahn als Erzieher. München 1895, — Angerstein-Kurth, Grundzüge der Geschichte und Entwicklung der Leibesübungen. 2. Aufl. Wien 1897. — Cotta, Leitfaden f. d. Unterricht in der Turngeschichte. Leipzig 1902. — Swillus, Die Bestrebungen Frdr. Ludw. Jahns. Königsberg i. Pr. 1902.

Berlin. *H. Schröer.*

Jahresberichte s. d. Art. Schulprogramm.

Japan (in der Landessprache „Nippon"). Im fernen Osten der alten Welt liegend und dem Kreise der buddhistischen Länder angehörend, ist Japan, das Inselreich der aufgehenden Sonne, die Wohnstätte einer Bevölkerung (1904 46 Millionen, Formosa 3 Millionen), welche seit anderthalb Jahrtausenden fast unvermischt blieb, da fremde Elemente nur ab und zu in das Land kamen und wenig Einfluß auf das Leben und die Sitten der Eingeborenen ausübten. Gegen Ende des dritten Jahrhunderts unserer Zeitrechnung wurden die Japaner mit dem Gebrauch der chinesischen Schriftzeichen bekannt und die Kultur des Nachbarstaates, besonders von Korea aus, verbreitete sich gar bald bei ihnen. Die japanische Sprache ist, da ihr grammatischer Bau, die Wurzeln ihrer Wörter im allgemeinen eine bestimmte Verwandtschaft mit der koreanischen Sprache haben, doch im Verhältnis zu den Idiomen sowohl von Zentralasien als auch von den benachbarten Küstenländern (ausgenommen Korea) ganz anders. Die chinesische Kultur wirkte auch auf die religiösen Verhältnisse der Japaner. Im Jahre 552 wurde von dort der Buddhismus eingeführt und befestigte sich daselbst. Bemerkenswert ist auch, daß in Japan die Stellung des weiblichen Geschlechtes eine viel freiere und geachtetere ist als in vielen anderen asiatischen Ländern. In der ältesten Zeit finden wir die Dynastie der Mikados, deren Macht allmählich sank und die später auf den militärischen Shogun überging. Es entsteht nun der Sintoismus oder Kamidienst (Kami = Gott), d. i. die Verehrung von Geistern, deren leiblicher Nachkomme der Souverän ist. Auf diese Religion gründet sich die Sintotheokratie. Im Jahre 1867 warf ein förmlicher Staatsstreich die früher feudalen Verhältnisse über den Haufen und führte den Absolutismus ein. Das Jahr 1872 wurde das Reformjahr des japanischen Schulwesens; von diesem Zeitpunkte an machte die Zivilisation so rasche Fortschritte, daß man die japanischen Zustände nicht genug anstaunen kann.

Es wurde ein Lehrplan ausgearbeitet, das Land in Schulbezirke eingeteilt und den ärmeren Gemeinden erhebliche Staatszuschüsse gewährt. Die Aufsicht über das gesamte Schulwesen führt der Unterrichtsminister, dem ein Vizeminister zur Seite steht. Beigegeben ist ein Erziehungsbeirat, der sich aus dem Präsidenten und Dekan der Universitäten, mehreren Direktoren höherer Lehranstalten, Lehrer- und Lehrerinnenseminare, Ministerial-Schulinspektoren und 3 bis 4 Medizinern etc. zusammensetzt. An der Spitze der einzelnen Abteilungen für speziellen Unterricht, für den allgemeinen Unterricht, den gewerblichen (Landwirtschaft, Polytechnik und Handel) Unterricht steht je ein Ministerialdirektor. Es sind ferner Abteilungen für Lehrbücher, für Schulhygiene und Schulbauten geschaffen. In jeder Provinz (47) haben ein Direktor der Unterrichtsabteilung des Provinzialamtes und zwei Schulinspektoren ihren Wohnsitz, in jedem Kreise ein Schulinspektor, zusammen an 780 Aufsichtsbeamte, denen auch die Ausarbeitung der Lehrpläne und Einführung der Lehrbücher obliegt.

Nach der Schulverordnung vom 18. August 1900 wurde die Schulpflicht vom 6. bis 14. Lebensjahre definitiv festgesetzt.

Die Schulhäuser in größeren Städten sind nach europäischem Muster gebaut. Zeichen- und Turnsäle, Schulküchen und Nähräume für die Mädchen sind zumeist vorgesehen, auch der dem Japaner unentbehrliche Zeremoniensaal, da besonderer Wert auf den Unterricht in den praktischen Höflichkeitsformeln gelegt wird.

Die Schülerzahl in Volksschulen darf für einen Lehrer nicht mehr als höchstens 80 betragen. Trennung der Geschlechter tritt nur dann ein, wenn die Zahl der Mädchen genügend ist, um eine eigene Klasse zu bilden. Körperliche Strafen sind gesetzlich verboten.

Seit dem Jahre 1876 sind in Japan eine Anzahl von Kindergärten nach Fröbelschem Muster für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren eingerichtet. Es sind an 280 (1904) Anstalten mit 25803 Kindern vorhanden. Die Volksschulen werden in einfache und höhere Volksschulen eingeteilt. Die Unterrichtsgegenstände der einfachen Volksschule sind: Moral, japanische Sprache, Rechnen und Turnen, in größeren Städten kommen noch Zeichnen, Singen, Handarbeit und Nähen hinzu. In der höheren Volksschule ist der Lehrplan durch die Unterrichtsgegenstände: Geographie und Geschichte Japans, Handels- und Landwirtschaftslehre und eine fremde Sprache erweitert.

Eingehend mit der Regelung des Elementarunterrichts beschäftigt sich der kaiserliche Erlaß vom 18. August 1900. Es waren 1902 vorhanden: 27154 Volksschulen mit 109118 Lehrpersonen und 5,135.487 Schulkindern.

Einklassige Schule mit Lehrerwohnung. (Nach dem ministeriellen Atlas von Musterschulbauten.)

Für Heranbildung der Lehrkräfte sorgen 23 Lehrer-, 27 Lehrer- und Lehrerinnenseminare und ferner sieben Lehrerinnenseminare. Eine Vorbereitungsstufe (Präparandenschule) gibt es nicht. Wer sich dem Lehrberufe widmen und in ein Seminar eintreten will, muß sämtliche Klassen einer höheren Volksschule besucht und das 17. Lebensjahr erreicht haben. Auch muß er sich einer Aufnahmsprüfung unterziehen. Die Unterrichtsdauer beträgt vier Jahre und das Studium der Zöglinge wird durch eine Prüfung abgeschlossen. Das Abgangszeugnis berechtigt dann zur Anstellung.

Alle Lehrer und Lehrerinnen werden vom Gouverneur der Provinz ernannt und unterstehen dem Bürgermeister, resp. Ortsvorstand.

Wird eine Stelle als Seminarlehrer oder Direktor, resp. Seminarlehrerin und Seminardirektorin angestrebt, so muß noch der dreijährige Kursus auf einer der beiden höheren Lehrerbildungsanstalten oder auf der höheren Lehrerinnenbildungsanstalt durchgemacht werden.

Das Gehalt der Lehrpersonen ist sehr gering. Allerdings sind in Japan die Lebensverhältnisse viel einfacher als bei uns, doch erscheint die Zahlung noch als recht ungenügend und beträgt das Anfangsgehalt bei Lehrern, resp. Lehrerinnen der einfachen Volksschule 80 bis 132 Yen (Yen = etwas über 2 Mark) jährlich, der höheren Volksschule 132 bis 180 Yen. Es steigt zuweilen



Außenansicht eines mehrklassigen Schulgebäudes mit Spielplatz.



Japanische Mädchenschule; Schreibunterricht.

bis auf 900 Yen, doch sind dies immer Ausnahmsfälle. Wichtig für die gedeihliche Fortentwicklung des Seminarwesens wurde der ministerielle Erlaß vom 1. Juli 1892, betreffend die Regelung der Lehrerbildungsanstalten und der kaiserliche Erlaß vom 6. Oktober 1897, betreffend die Lehrerbildung.

Der Eintritt in ein Gymnasium kann vom 12. Lebensjahr ab erfolgen. Als Vorbildung wird der Besuch einer Elementarschule vom sechsten bis zwölften Lebensjahre verlangt. Die Unterrichtsgegenstände sind Ethik, japanische Sprache und Literatur, Bürgerkunde und Ökonomie, fremde Sprachen (Wahl zwischen Deutsch, Englisch, Französisch), Geographie, Geschichte, Mathematik, Naturgeschichte, Physik und Chemie, Singen, Zeichnen, Turnen. Es waren 1902 vorhanden: 258 Gymnasien mit 4681 Lehrern und 95.027 Schülern.

Das höhere Mädchenschulwesen wurde durch den kaiserlichen Erlaß vom 7. Februar und durch den ministeriellen Erlaß vom 22. März 1899 geregelt. Höhere Töchterschulen, an denen Haushaltungsunterricht obligatorisch ist, gab es (1902) 80 mit 1173 Lehrkräften und 21523 Schülerinnen.

Fachschulen sind vorhanden: 911 mit 4217 Lehrkräften und 80.719 Schülern; Schreibschulen, deutsche, englische, französische Sprachschulen, Handfertigkeitsschulen, Missionsschulen, Blinden- und Taubstummenanstalten gibt es zusammen an 1700 mit etwa 6000 Lehrkräften und 108000 Kindern.

Durch kaiserlichen Erlaß vom 8. Jänner 1898 wurden in Japan für alle öffentlichen Schulen Schulärzte angestellt und seit dem 1. April 1900 eine besondere Abteilung für Schulhygiene gegründet. — Bis 1902 wurden angestellt: 8714 Schulärzte für Volksschulen, 63 für Seminare, 232 für Mittelschulen, 75 für höhere Töchterschulen — zusammen 9303 Schulärzte.

Universitäten: Kyoto, gegründet am 18. Jänner 1897 mit juridischer, medizinischer (in Kyoto und Fukuoka) und physisch-technischer Fakultät. Die Errichtung einer literarischen Fakultät ist beabsichtigt. Studierende 1904/5 : 1140 (Law 434, Medicine 415 [Kyoto 252, Fukuoka 163], Science and Engineering 291). — Tokyo (gegr. 1868). Die Universität besteht aus der Univers.-Halle (für wissenschaftliche Untersuchungen) und der juridischen, medizinischen, technischen, literarischen, physisch-mathematischen und landwirtschaftlichen Fakultät. Studierende 1904/5 : 4084 (Univers.-Halle 617, Jurist. 1324, Medizin. 617, Ingen. 540, Philos. 456, Math.-Phys. 104, Landwirtsch. 426).

Die deutsche Sprache findet aufmerksame Pflege. Medizin wird nur in deutscher Sprache gelehrt. Die wissenschaftlichen Werke sind zumeist in deutscher Sprache abgefaßt und auch die Prüfungen werden deutsch abgelegt.

Literatur: Kannegießer, Das Volksschulwesen in Japan (Päd. Blätter Bd. XIX.) Gotha 1890. — Bolljahn J., Japans Schulwesen, seine Entwicklung und sein gegenwärtiger Stand. Berlin 1896. — Bolljahn J., Das japanische Schulwesen (Deutsche Zeitschrift für den ausländischen Unterricht. 5. und 6. Jahrgang.) Leipzig. — Journal of the College of science (bisher 17 Bde.). Tokyo. — Mitteilungen aus der medizinischen Fakultät (bisher 5 Bde.). Tokyo. — Bulletin of the College of Agriculturs (bisher 5 Bde.). Tokyo. — Mishima M., Japans Schulwesen (Wehmer, Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene, S. 314/44). Wien 1903.

Oskar Leuschner.

Jesuitenschulen. In der Erkenntnis, daß die Kirchenspaltung in Deutschland zum Teile durch die Unfähigkeit des Klerus mitverschuldet worden war, machte es sich die von Ignatius v. Loyola gegründete, 1540 vom Papste bestätigte Gesellschaft Jesu zur Aufgabe, die Regenerierung der Kirche auf dem Gebiete der Schule ins Werk zu setzen, denn wer die Jugend hat, dem gehört die Zukunft. In der Verbindung mit dem Humanismus boten sich die Mittel, das Ziel — ein extremer Antiprotestantismus — zu erreichen. Entschlossen griff die Compagnie de Jésus zu den Waffen des Humanismus und versuchte es, mit ihnen die aus den Fugen gehende Welt der Kirche oder, was die Jesuiten stets damit identifiziert haben, dem Christentum ihrer Observanz dienstbar zu machen. Schon in den vom Stifter verfaßten Konstitutionen findet sich eine ausführliche Studienordnung. Litterae humaniores diversarum linguarum, Logica, naturalis ac

moralis Philosophia, Metaphysica et Theologia, tam quae scholastica quam quae positiva dicitur, et s. Scriptura — das sind die Stufen des Bildungsganges der Mitglieder der Gesellschaft.

Zu den drei Gelübden kam für sie noch ein viertes: sich dem Papste bedingungslos zur Verfügung zu stellen. Dieser auch das Sacrificium intellectus in sich schließende Gehorsam hat die Gesellschaft stark gemacht, auf ihm beruhen auch die pädagogischen Erfolge, die ihr mit Recht nachgerühmt werden.

Die Jesuiten beherrschten bis zur Aufhebung (1773) die theologischen und philosophischen Fakultäten und die Gymnasien fast aller Länder direkt oder indirekt durch ihren Einfluß. Für die Volksschule waren sie nicht zunächst bestimmt, doch bleiben sie auch mit ihrer Geschichte durch den Jahrhunderte in Gebrauch gewesenen Katechismus von Canisius verknüpft.

Vorbildlich für alle Lehranstalten der Jesuiten war das 1550 in Rom gegründete Collegium Romanum, für alle galt ein und dieselbe Studienordnung, die vom Ordensgeneral P. Cl. Aquaviva 1599 erlassene Ratio studiorum.

Die Gesellschaft ließ sich überall von der weltlichen Macht dotieren und schützen, konnte daher leicht den Unterricht unentgeltlich leisten. Ihre Häuser, Kollegien genannt, sind Lehranstalten und die meisten zugleich Seminare zur theoretischen und praktischen Ausbildung der Professoren. Das Mutterhaus der d e u t s c h e n Jesuitenkollegien ist das 1552 gegründete Collegium Germanicum in Rom. Der Beschluß des Konzils von Trient über die Errichtung von Knaben- und Priesterseminarien geht auf jesuitische Anregung zurück und auch dieser Anstalten bemächtigte sich die Gesellschaft. Sie errichtete Alumnate für arme, Pensionate für Schüler höherer Stände. Auch Andersgläubige nahm sie als Zöglinge auf, sowie sie es sogar befürwortete, daß ihre Professoren in den evangelischen Schulen hospitierten. Impense in salutem et perfectionem proximorum incumbere, steht eingangs ihrer Konstitutionen zu lesen und diese Aufgabe war der Zweck dieser sonst befremdlichen Toleranz.

Die eigentliche Heimat der deutschen Jesuiten wurde Bayern und Österreich, Mitglieder der Fürstenhäuser beider Staaten erzogen sie sich zu Führern der Gegenreformation.

In Bayern gründeten sie folgende Schulen: München (1559), Dillingen (1563), Augsburg (1582), Regensburg (1589), Altötting (1592), Ellwangen (1611), Passau (1612), Eichstädt (1614), Landsberg (1615), Neuburg (1616), Mindelheim (1618), Neumarkt (1624), Amberg (1626), Kaufbeuren (1626), Landshut (1629), Burghausen (1629), Memmingen (1630), Straubing (1631).

In Österreich erhielten sie 1558 die Ermächtigung, in allen Erblanden zu lehren und zu predigen, und errichteten folgende Häuser: Wien (1551, 1650, 1666), Linz (1608), Krems (1616), Steyr (1632), Innsbruck (1562), Hall (1572), Feldkirch (1649), Trient (1626), Graz (1573), Leoben, Judenburg, Marburg, Klagenfurt, Laibach, Görz, Triest, Fiume; Prag (1556), Krumau (1588), Komotau (1592), Neuhaus (1594), Jičin (1624), Kuttenberg (1626), Eger (1629), Prag, Kleinseite (1630), Prag, Neustadt (1634), Königgrätz (1676), Olmütz (1566), Brünn (1578), Iglau (1625), Znaim (1627), Teschen (1674).

Dieses weitverbreitete Netz von Niederlassungen bedeutete für die Kirche und den Orden ebenso viele Zentralen einer ungemein regen und erfolgreichen Wirksamkeit. Der Gesellschaft Jesu verdankt die katholische Kirche im Südosten und Nordwesten Deutschlands ihre Erhaltung. Die stramme Organisation und eine überlegene Bildung machten sie zur Elitetruppe der Ecclesia militans, ihre Erfolge führten zu der Fabel von ihrer Unentbehrlichkeit.

Nach der Ratio war das Ziel ihrer Pädagogik eloquentia et pietas. Sie suchten es in einem sechs Gymnasialjahre umfassenden Studium zu begründen, in einem dreijährigen Philosophiekursus (allgemein wissenschaftlicher Vorbereitungskurs) zu festigen und zu vertiefen und mit dem Fachstudium zu krönen. Ihre niederen Schulen hießen Grammatica (infima, media, suprema), Humanitas (Poesis), Rhetorica und waren im wesentlichen wie die protestantischen Poetenschulen eingerichtet.

Latein betrieben sie fast zwei Jahrhunderte nach Alvarez, Griechisch nach Gretser, für die Lektüre kamen „purgierte“ Klassiker und Kirchenväter in Betracht. Für die Muttersprache und die Realien war wenig oder kein Raum; das hing mit den Anschauungen der Zeit von der alles-

in den Schatten stellenden Wichtigkeit der alten Sprachen zusammen. Leider haben aber die Jesuiten auch dann noch daran festgehalten, als dieser Standpunkt bereits überwunden war.

Jede Lektürestunde (praelectio) teilt sich in die Interpretation und Observation zum Zwecke der Imitation. Die Interpretation ist metaphrastisch in den Grammatikalklassen oder paraphrastisch in der Humanität und Rhetorik. Schriftliche Übungen spielen eine große Rolle.

Die jesuitische Erziehung beruht auf Disziplin und Ehre. Daher finden wir in den Schulen der Gesellschaft das Zertieren, Ehrenämter (magistratus) nach dem Erfolge, Prämienverleihung mit Tuschbegleitung, Prüfungen mit einer an den Ehrgeiz appellierenden Notenskala und eine Schandbank (scamnum negligentiae). Körperliche Züchtigung kommt vor, aber vollzogen mit Vorsicht und durch einen Laienkorrektor.

Großen Spielraum ließ die Gesellschaft dem persönlichen Einflusse des Lehrers trotz aller Starrheit des Studienganges, daher die treue Anhänglichkeit so vieler Jesuitenschüler an ihre Unterrichtsanstalten.

Gleich den Humanisten pflegten die Jesuiten das öffentliche Auftreten (Deklamationen, Akademien, Schauspiele), zumal dort, wo sie es mit adeligen Zöglingen zu tun hatten, die zu einem standesgemäßen Verkehre mit der Welt erzogen werden mußten.

Von Religionsunterricht ist auffallend wenig die Rede, desto mehr von ihrer Übung. Mit der Gesinnung, wie sie der Vulgär-Jesuitismus äußert, hat sich die Gesellschaft nicht nur am Ende des 18. Jahrhunderts unmöglich gemacht, sondern diese verschärft auch den Kampf der Geister in unseren Tagen wesentlich. Wenn die Ratio den Schülern verbietet, ad spectanda supplicia reorum zu gehen, so erwartet man von einer Gesellschaft Jesu keineswegs einen Pferdefuß wie den Beisatz: nisi forsan haereticorum. Hat die im Jahre 1832 nach der Restauration des Ordens erlassene reformierte Ratio auch manches gebessert, diesen Geist hat sie nicht zu bannen vermocht.

Über den Wert der marianischen Kongregationen sind die Meinungen auch auf katholischer Seite geteilt.

Alles in allem hat das Schulwesen der Jesuiten neben starken Licht- auch starke Schattenseiten gehabt, welche es im 18. Jahrhundert um sein früheres Ansehen brachten.

Auf die Gesellschaft Jesu und ihre Unterrichtsanstalten läßt sich der Satz anwenden: Von der Parteien Gunst und Haß verwirrt, schwankt ihr Charakterbild in der Geschichte.

Literatur: Quellenwerk: Ratio studiorum, ed. G. M. Pachtler S. J. (in Monum. Germ. Päd. II, V, IX, XVI). — Cornova, Die Jesuiten als Gymnasiallehrer. Prag 1804. — Ausführlicher Artikel: Jesuiten und Jesuitenschulen von Wagenmann in Schmids Enzyklopädie. — Paulsen J., Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Leipzig 1896, I., p. 379—432. — Ziegler Th., Geschichte der Pädagogik (in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen). München 1895, S. 109—121. — Über Unterricht und Erziehung in den Kollegien. Artikel von G. Müller in Schmid, Gesch. der Erziehung III, 1, S. 1—109.

Urfahr. *K. Schiffmann.*

Jesus als Lehrer und Erzieher s. d. Art. Christliche Erziehung.

Jugendgottesdienst s. d. Art. Schulgottesdienst.

Jugendhorte. Die modernen gesellschaftlichen Verhältnisse erschweren insbesondere den ärmeren Familien eine zweckmäßige Beaufsichtigung der Zöglinge außerhalb der Schulzeit und nicht wenige oft gut veranlagte Kinder fallen deshalb der sittlichen Verwahrlosung anheim. Diese zu verhindern, sind die „Jugendhorte" berufen, welche nach den Ideen Schmied-Schwarzenbergs, der 1872 in Erlangen eine derartige Anstalt ins Leben rief, eingerichtet sind. Wie notwendig diese Einrichtung ist, zeigt beispielsweise der Umfang, den das Hortwesen in Deutschland angenommen hat. Hier zählte man 1895 181 Horte mit 10.665 Zöglingen, darunter 117 Knabenhorte mit rund 7000 Besuchern.

Die Jugendhorte haben den Zweck, „schulpflichtige Kinder unbemittelter Eltern während eines Teiles der schulfreien Zeit in geeigneter Weise zu beaufsichtigen, sie nützlich zu beschäftigen und in einer für Verstand und Gemüt anre-

genden Weise zu unterhalten, um sie an Gehorsam, Tätigkeit, Ordnung u. s. w. zu gewöhnen und vor dem Einflusse schlechter Gesellschaft zu bewahren."

Im Notfalle werden die Zöglinge in Schulräumen, zweckmäßiger (wenngleich kostspieliger) in eigenen Heimstätten untergebracht. Wie lange die Zöglinge im Hort verweilen, hängt von lokalen Bedürfnissen ab. Es ist auch die Unterbringung in den Ferien ins Auge zu fassen (Horte dürfen nicht mit den Ferienkolonien (s. d.) verwechselt werden, welche insbesondere die körperliche Erholung und Kräftigung der Zöglinge im Auge haben).

Wenn auch die Leitung der Zöglinge im Horte nicht so schwierig ist als in den Besserungsanstalten (s. d.), muß doch darauf gesehen werden, daß gebildete und umsichtige Erzieher dafür bestellt werden. So haben Ordenspersonen gerade hier mit großem Erfolge gewirkt. Lehrpersonen von öffentlichen Schulen wären wohl geeignet, wenn nicht dieses Nebenamt eine Überbürdung dieser im Gefolge hätte.

Als Grundsätze für die Regelung des Hortlebens haben zu gelten:

1. Die Zeit, zu der sich die Zöglinge im Hort einzufinden haben, muß den örtlichen Verhältnissen entsprechend (Entfernung von den betreffenden Schulen) genau festgesetzt sein, sonst wird der gute Einfluß des Hortes durch das Straßenleben benachteiligt. Verdächtige oder leichtsinnige Zöglinge können auf dem Wege zum Hort und von dort ins Elternhaus zurück wenigstens zeitweise, aber möglichst unauffällig überwacht werden (Anschluß an brave Schüler).

2. Den Schülern wird nach ihrer Ankunft oder sonst zu einer zweckmäßigen Zeit eine einfache Jause, bestehend aus Brot, Milch, Suppe, gereicht. Bei besonderen Gelegenheiten werden Früchte gegeben. Naschwerk u. ä. ist streng auszuschließen (überhaupt strenge Hintanhaltung des Naschens, welches die Wurzel vieler sittlicher Gebrechen ist).

3. Die Schüler haben zunächst ihre Schulaufgaben anzufertigen und das für den folgenden Tag Notwendige zu lernen (Durchsicht der Aufgaben, Überprüfung, Beachtung des Stundenplanes). Ist ein Kind früher fertig, so vertreibt es sich die Zeit mit dem Anschauen von Bilderbüchern, mit Lesen, Zeichnen u. s. w.

4. Dann kann ein Spiel (womöglich im Freien — geeignete Spielplätze und Spielgeräte!) folgen. Sehr zweckmäßig sind leichte Arbeiten im Garten (Pflanzen, Gießen, Jäten, Umgraben, Rechen etc.). Man vertraue dem Schüler Blumen zur Pflege an. Blumen, die er gepflegt hat, kann er später mit nach Hause nehmen.

5. Der Hort leite auch die Schüler zu ernster Arbeit an, welche die Geschicklichkeit, Ordnungsliebe und Reinlichkeit weckt, das Gemüt veredelt und der Phantasie Nahrung gibt: weibliche Handarbeiten aller Art; Handfertigkeitsübungen: Schnitzen, Drechseln, Holzarbeiten, Korb- und Strohflechtarbeiten, Buchbinderarbeiten, Dütenmachen, Ausbesserung von Kleidern und Schuhen (in Straßburg verfertigen die Zöglinge einfache Kleidungsstücke, z. B. Hosen). Die so angefertigten Arbeiten gehen in das Eigentum der Kinder über, der Erlös wird nutzbringend angelegt. Sparkasse, Weckung des Sparsinnes!

6. Um Eintönigkeit zu vermeiden, wird öfter ein frisches Lied gesungen, auch einfache Festlichkeiten mit Gesang, Rezitationen, Vorlesen, Erzählen, ferner Spaziergänge mit geistig anregenden Beobachtungen und Unterhaltungen können zeitweise eingeschoben werden. Die Teilnahme an solchen Veranstaltungen ist auch den Eltern und sonstigen Jugendfreunden zu gestatten (günstiger Einfluß der Anerkennung auf die Jugend. — Weihnachtsfeier). Auch der religiöse Sinn ist entsprechend zu wecken (tägliches Gebet, Hinweis auf die Feste des Jahres).

Die Erfolge der Jugendhorte sind durch die genauesten Erfahrungen zweifellos festgestellt. Die Zöglinge zeichnen sich insbesondere durch Höflichkeit und durch gut geartetes geselliges Betragen aus (Bitten und Danken bei Wünschen), die älteren Zöglinge werden angeleitet, jüngeren und unbeholfenen bei Anfertigung der Aufgaben und kleinen Dienstleistungen hilfreich beizuspringen. Es wird die Liebe zur bürgerlichen Arbeit und der Erwerbssinn in ihnen geweckt (in Darmstadt erwarben 220 Knaben in einem Jahre 2311 Mark!) Die günstige Rückwirkung auf die Schule und

auf das Familienleben kann nicht ausbleiben. Dazu tritt der Vorteil, daß die Schüler durch den Hort keineswegs der Familie selbst entfremdet werden, was als besonders schwerwiegend anzusehen ist. In den meisten Fällen beobachtete man, daß die Kinder mit großer Liebe den Hort besuchen und nichts mehr scheuen, als vom Besuche ausgeschlossen zu werden. Die Furcht vor dieser beschämenden Maßregel macht alle schweren Strafen überflüssig, weckt das Ehrgefühl und wandelt den jugendlichen Charakter.

Obwohl einzelne Gemeinden, z. B. Wien, für die Errichtung von Kinderheimstätten und Horten bedeutende Mittel aufwenden, sollte doch vor allem die Privatwohltätigkeit noch mehr, als es bis jetzt geschieht, für diese edle Sache gewonnen werden. Als leuchtendes Vorbild hiefür kann die Bevölkerung Bremens angesehen werden, welche in vier Jahren gegen 40.000 Mark durch Sammlungen aufbrachte, so daß die Stadt drei selbständige Horte in eigenen Häusern besitzt. Während in Deutschland 213 Horte existieren, die ein Vermögen von je 100.000 Mark und darüber besitzen, also dauernd finanziell sichergestellt sind, stehen wir in Österreich diesbezüglich erst in bescheidenen Anfängen. Es sollten in jedem größeren Orte „Hortvereine“ mit kleinen Jahresbeiträgen der Mitglieder ins Leben gerufen werden. Auch die Spendung von sonstigen Gaben wäre anzuregen (Bücher, Bilder, Spielsachen, Nahrungsmittel, insbesondere alte Kleider, Stoffe u. s. w.). In Wien wurden in den äußeren Bezirken „Kinderheimstätten“ gegründet, die im Sommer in die freie Natur verlegt werden, der Stadtrat gewährt den Zöglingen freie Fahrt auf den Straßenbahnen.

Endlich wäre noch zu erwägen, ob nicht die Eltern der Zöglinge, wenn tunlich, einen kleinen Beitrag für den Hort entrichten sollten, denn die Menschen schätzen gemeiniglich das höher, was ihnen Kosten verursacht. Mit Rücksicht darauf, daß die Kosten für einen Zögling monatlich 15—30 Mark betragen, wäre die Einhebung eines geringen Zuschusses für die Verköstigung (etwa 0·1—0·4 Mark wöchentlich für die Jause, 0·4—0·8 Mark für einfaches Mittagmahl und Jause) nicht abzuweisen. Viele Eltern würden diesen kleinen Beitrag gern leisten, wenn sie ihre Kinder in der schulfreien Zeit gut untergebracht wüßten.

Wien. *Ferd. Frank.*

Jugendlektüre und Jugendschriften. Lesebedürfnis der Jugend. Das Lesebedürfnis der Jugend ist in ihrem natürlichen Erfahrungstriebe begründet. Das Kind will sich in seiner Umgebung zurechtfinden, und zwar im Wege der Erkenntnis, des Gemütes und der Phantasie. Dabei wendet es sich in erster Linie an die Erfahrung des Erwachsenen; es wird ein Fragemäulchen. Die gewonnenen Aufklärungen nimmt das Kind sicher und schnell in sein Gedächtnis auf und verknüpft es mit den hier bereits vorhandenen Stoffen. Das gesunde und natürliche Kind will detailierte Handlung und Leben. Das lebhafte Bedürfnis nach Geschichten entspringt dieser Naturanlage. Dabei erblickt das Kind in Tieren, Pflanzen und leblosen Gegenständen nicht selten seinesgleichen und ähnelt geistig in unverkennbarer Weise allen Naturvölkern. Den Ort der Handlung verlegt es gewöhnlich in bekannte Gegenden der Umgebung und der engeren Heimat.

In erster Reihe tritt das Märchen (s. d.) in seine Rechte und nach Erkenntnis des Örtlichen und Zeitlichen auch die Sage (s. d.). Das natürliche Rechtsgefühl wird sehr bald lebendig und trotz des bunten Spieles der beweglichen und zugleich schöpferischen Phantasie erhält sich das Kind eine oft verblüffende reale Grundlage. Der erste Schul- und Leseunterricht erweitert und sichert den Anschauungs- und Sprachkreis des Kindes und führt es schließlich zur Aufnahmsfähigkeit des geschriebenen und gedruckten Wortes mit seinem vollen Sach- und Gedankeninhalte. Nach Erlernung des Lesens trachtet das Kind, diese Kunst im Sinne des vorhandenen Erfahrungstriebes auszunützen. Es richtet das Interesse insbesondere auf das Stoffliche der Lektüre und auch auf den sprachlichen Wohllaut. Kinderverse, Volks- und Sprechreime, besonders aber Märchen, Sagen und faßbare Schwänke werden begierig aufgegriffen, gelesen und nachgesprochen und nacherzählt.

Die Schullektüre, das übliche Lesebuch, kommt diesem Verlangen der Kindesnatur selten in ausreichendem Maße ent-

gegen, so daß Kinder dieser Stufe häufig den darin gebotenen Stoffen gegenüber sich völlig ablehnend verhalten und nur unter dem Schulzwange nach dem Lesebuche greifen. Auch die gebotene Privatlektüre wandelte bisher fast durchgehends die öden und unkindlichen Pfade der Lesebuchliteratur. Das Kind sucht daher die vorhandene Leselust auf anderen Wegen zu befriedigen. Das auf die rohe Stoffgier des Kindes eingerichtete sogenannte Grossobuch, die Räuber-, Abenteuerer- und Indianergeschichte, wandert von Hand zu Hand und erzeugt schließlich eine über die Lesefreude hinausgehende Lesewut mit allen verderblichen Einflüssen der durch den Inhalt des Grossobuches erzeugten Stoffgier.

Die Lesefreude der Jugend auf die rechte Bahn zu leiten und sie auf ihr zu erhalten, umschließt die Aufgabe der Schule in bezug auf die Jugendlektüre. Der Weg zu diesem Ziele wurde stets dem Erziehungsideale der Zeit entsprechend gewählt.

Geschichte der Jugendliteratur. Als in der Zeit vom 16. bis zum 18. Jahrhunderte das Lesen in den breiten Massen des Volkes Notwendigkeit und geistiges Bedürfnis wurde, war anfänglich die Lektüre bei jung und alt die gleiche. Die Verbreitung und Verallgemeinerung der Volkslektüre, die zugleich auch Jugendlektüre war, nahm in dem Maße an Umfang zu, je mehr die hochdeutsche Büchersprache die literaturarmen deutschen Mundarten durchdrang und je mehr diese sächsische (mitteldeutsche) Kanzleisprache im Norden und Süden des deutschen Reiches verstanden wurde.

Die uns erhalten gebliebenen mittelhochdeutschen Epen sind wohl nie Gemeingut des deutschen Volkes gewesen und konnten noch weniger einen Gegenstand der Lektüre des Volkes bilden, da das Lesen und Schreiben im Mittelalter fast ausnahmslos eine Kunst der Mönche und weniger gebildeter Kreise ausmachte.

Erst nach der Erfindung der Buchdruckerkunst und mit der Bewegung der kirchlichen Reformation stellte sich im Volke das Bedürfnis des Lesens ein, das mit dem wirtschaftlichen Aufschwunge und mit dem beginnenden Weltverkehre im letzten Jahrhunderte eine allgemeine Notwendigkeit wurde.

Luthers Bibelübersetzung, welche die sächsische Kanzleisprache zur Grundlage hatte, verbreitete die neuhochdeutsche Sprache in alle deutsche Länder und noch lange Zeit hieß man diese Sprache im katholischen Süden „Lutherisch-Deutsch“ und es schien nach der Gegenreformation, als wolle sich in den süddeutschen Ländern eine eigene Büchersprache entwickeln. Schriften jener Zeit zeigen einen unverkennbaren Einschlag der örtlichen Mundarten. Nur der gewaltige Aufschwung der deutschen Büchersprache und Literatur in der klassischen Dichterperiode des 18. Jahrhunderts setzte einer solchen Trennung für immer feste Schranken und die im Aufklärungszeitalter beginnende allgemeine Schulbildung gab der neuhochdeutschen Büchersprache die nötige feste Grundlage.

Ursprünglich hatte jung und alt die gleiche Lektüre: Volksbücher, Narrenschwänke, Flugblätter, Natur- und Erdbeschreibungen, Reise- und Abenteuerromane, vulgäre biblische Erzählungen, Legenden und Bücher abergläubischen Inhaltes.

Als eigentliche Begründer der deutschen Jugendliteratur sind die Pietisten anzusehen. Diese hatten aber mit ihren Erbauungsbüchern und biblischen Geschichten weniger das stumme Lesen des Kindes im Auge, sondern mehr die gemeinsame und erbauliche Lektüre im Kreise der Familie.

Mit Christian Gotthilf Salzmann beginnen die moralischen Erzählungen, welche oft in grenzenloser Einfalt, Seichtheit und mit einem starken Einschlage ins Läppische Kindertugenden und Kinderfehler zum Vorwurfe hatten. Für die heutige Jugend sind diese Erzählungen völlig ungenießbar und zeichnen sich überhaupt durch eine gänzliche Verkennung der Kindesnatur aus. Sie gründen sich alle auf der Meinung, Moral und Sitte ließen sich eintrichtern und lehren. So gab noch im Jahre 1808 Jakob Glatz in Wien ein „Magazin moralischer Erzählungen für alle Fälle der Sittenlehre, alphabetisch geordnet“ heraus.

Mit der Verbreitung der philanthropistischen Erziehungsideen im 18. und 19. Jahrhunderte entstand in allen deutschen Ländern eine eigene Jugendliteratur, die entweder im Sinne der damaligen Auf-

klärung einen ungemein nüchternen realen Einschlag hatte oder die schwersten Probleme wie Religion, Politik, Wissenschaft und Ethik in kindesgemäße Formen zu bringen versuchte. Man schrieb in dieser Periode nur für das Kind oder bearbeitete für die Jugend Erzeugnisse der allgemeinen Literatur.

Campes Bearbeitung von „Robinson Crusoe" ist ein Schulbeispiel für diese Richtung.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts fand sich alt und jung wieder für kurze Zeit zu einer gemeinsamen Lektüre der durch die Romantik gehobenen Schätze der deutschen Volkspoesie. Beeinflußt durch die romantische Strömung, entwickelte sich fast gleichzeitig eine ausgedehnte Jugend- und Volksschriftstellerei. Den Anfang hiezu machte der Augsburger Domherr Christoph von Schmid („Ostereier", „Genoveva", „Eustachius", „Heinrich von Eichenfels", „Rosa von Tannenburg", „Der gute Friedolin und der böse Dietrich" u. v. a.). In Österreich (Salzburg) hatte er an Ägidius Jais und Michael Vierthaler (s. d.) bereits fruchtbare Vorläufer gefunden. Im Sinne und Geiste der christlichfrommen Jugendschriften Chr. von Schmids schrieben in Bayern: J. M. Hauber, Fr. Schwälbl, Fr. Hägelsperger, O. Lautenschlager, Th. Nelk, A. Dörle, W. Bauberger („Verfasser der Beatushöhle"), F. M. Brug; in Österreich auf katholischer Seite: L. Chimani, S. Ebersberg, Fr. Wimmer, Fr. J. Waizenegger, R. A. Riedhofer, B. Galura, A. Link, J. V. Paur, Fr. Sperl; auf protestantischer Seite: J. Glatz, Unger, Genersich, Bredetzky.

„Diese Epoche geht aus von der Sehnsucht nach einem tieferen Gehalt nach der Sittenlehre, als ihn Gellert und der nüchterne Rationalismus boten; sie will, wie Glatz sagt, statt der Klugheitsregeln Grundsätze der „geläuterten" Moral darbieten; aber es fehlt ihr noch der streng konfessionelle Standpunkt der Folgezeit; ihre Religion ist mehr im Gemüt als im Bekenntnis gelegen. Der durch die Wirren der Zeit und die Kriegsnot hervorgerufene Mystizismus eines Sailer und Boos fördert im Vereine mit dem pietistischen Chiliasmus eine schon in der theresianisch-josefinischen Zeit aufgetauchte, so weit gehende Toleranz, daß katholische und protestantische Schriftsteller, wie Chimani und Glatz, einträchtig auf einem Gebiete, ja an einem Buche für die Jugend arbeiten; kein Wunder also, wenn von orthodoxer Seite einem Ägidius Jais und Christoph v. Schmid „lutherisierende" Tendenzen vorgeworfen wurden" (H. F. Wagner, die deutsch-österreichische Jugendliteratur).

Die sich an Chr. v. Schmid anschließende novellistische Jugendliteratur war aber überaus kurzlebiger Natur. Von den Tausenden von Büchern dieser Epoche werden kaum zehn noch gegenwärtig gelesen. Um die Mitte des 19. Jahrhunderts entstand in Österreich eine ziemlich reiche Zahl von Jugendschriften, obwohl noch die wenigsten Volksschulen mit Schülerbibliotheken ausgestattet waren. Zumeist wurden diese Bücher eigens für das damals übliche Prämienwesen verfaßt. Der k. k. Schulbücherverlag kaufte aus dem Privatverlage für die „katechetische Bibliothek" eine Reihe guter Erzählungen und realistische Schriften von: Podlahn, Heilmann, Becker, Kankoffer, Joh. Hermann, Moshamer, Hardtmuth, Gundinger, Ambach, Proschko u. a.

Privatverläge für Jugendschriften waren in Wien: Doll, v. Mösle, Gerold, Lechner, Solinger, Wimmer, Tendler, Mayer, L. Grund, Gorischek, Mausberger, Dorfmeister, die Mechitaristen und A. Pichler; in Prag: Schönfeld, Haase, Gerle; in Brünn: Traßler und auch deutsch-ungarische Verlagsanstalten in Preßburg und Pest (Gustav Heckenast).

Erst mit dem Inkrafttreten des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 bekamen die einzelnen Volksschulen ihre besonderen Schülerbibliotheken. Da es vielfach noch an der nötigen Zahl brauchbarer Jugendschriften mangelte und ältere Schriften nicht selten vergriffen waren, mußte man häufig zu pädagogisch sehr zweifelhaften Erzeugnissen greifen.

Rasch entstand aber eine eigene Jugendschriften-Industrie auf buchhändlerischer Grundlage. Die Jugendliteratur spaltete sich in verschiedene Zweige: Unterhaltendes, Belehrendes und Erbauendes, religiöse und patriotische Jugendschriften, Knaben- und Mädchenlektüre (Herzblättchen und Backfischlektüre).

Die Güte entsprach höchst selten der Zahl; viel Spreu und wenig Körner. Auch

die edle Begeisterung, die wir bei Chr. v. Schmid und seinen Nachzüglern sicher hochschätzen müssen, schien fast durchgehends gewichen zu sein und viele Jugendschriftsteller schrieben nur mehr um das kärgliche Brot, das diese Beschäftigung abwarf.

Tendenziös gefärbte Jugendschriften des Auslandes waren nicht selten danach angetan, in religiöser, konfessioneller und patriotischer Hinsicht bedenklich zu erscheinen. Auch an Abenteuer- und rohen Indianergeschichten mangelte es nicht. Die äußere Ausstattung der Bücher war nicht selten sehr mangelhaft und die Illustrationen fast durchgehends schlecht und geschmackverderbend.

Diese kritiklos zusammengewürfelten Büchermassen in den Schülerbibliotheken erleichterten die heftigen Angriffe, die in der Presse und in den Vertretungskörpern gegen die Einrichtung der Schülerbibliotheken gemacht wurden, ohne aber dabei an dem Wesen der Schülerlektüre etwas zu verbessern; vielmehr hatten diese Angriffe häufig einen konfessionellen, parteipolitischen Anstrich und wurden nicht selten für bloßes Parteigezänke gehalten. Der wirkliche Tiefstand der Jugendlektüre ward nur in vereinzelten Aufsätzen pädagogischer Blätter berührt. In praktischer Richtung aber trat immer das Streben zu Tage, mit neuen Kinderschriften dem alten Übel steuern zu wollen.

Die nachfolgenden Revisionsverfügungen für Schülerbibliotheken von Seite des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht im Jahre 1886, wonach jeder Lehrer mit seiner Unterschrift im Bibliothekskataloge für die Eignung des Buches einstehen mußte, brachten eher eine Verschlechterung als eine Verbesserung.

„Auch waren die Wirkungen dieser Revision vielfach bedauerlich, da bei Verlegern und Schriftstellern jetzt eine Lethargie eintrat, die heute noch nicht behoben ist; die Preisausschreibung des Unterrichtsministeriums (1887) blieb ganz erfolglos; das Bild, das unsere heimische Jugendliteratur auf der Jubiläumsausstellung des Jahres 1898 bot, ist ein klägliches zu nennen. Fast allein Pichler in Wien und Prochaska in Teschen hatten den Mut nicht verloren, den Jugendschriftenverlag fortzuführen. Als günstiges Ergebnis der Revision muß dagegen hervorgehoben werden das erhöhte Interesse, das man in allen Kreisen jetzt der Sache zuwendet: neben den geistlichen Kritikern Fischer, Panholzer und Langthaler lieferten jetzt über Jugendliteratur und deren Kritik: A. Peter, J. Kraft, J. Huber und J. Kugler beachtenswerte Arbeiten“ (H. F. Wagner).

Durch die Überängstlichkeit mancher Schulbehörden und Lehrer mußten oft gerade bessere Schriften aus den Bibliotheken einzelner Stellen halber hinaus und die minderwertigen Erzeugnisse blieben darin zurück. Die Verfasser wählten nun mit Vorliebe religiöse und patriotische Themen und im Streben, ja nirgends damit anzustoßen, wurden die einzelnen Gestalten möglichst oberflächlich und einfältig gezeichnet: Tugendbolde und Lichtgestalten, die wie Prediger reden, Bilder ohne Schatten oder finstere Bösewichte, die nicht selten im Handumdrehen bekehrt und gebessert werden, also Menschen und Gestalten, wie sie niemals waren und nirgends sind. Überall war eine augenfällige Absichtlichkeit der Belehrung bemerkbar.

Es ist nicht zu verwundern, daß sich die Jugend von solchen Erzeugnissen mit unverkennbarem Widerwillen abwendete. Das Traurigste dabei aber war nur, daß einem großen Teile der Schüler das Lesen für lange Zeit oder gänzlich verleidet wurde und daß ein anderer Teil mit Gewalt der verlockenden Schundliteratur in die Arme getrieben wurde.

Nicht viel besser war das Jugendschriftenwesen in Deutschland bestellt, nur die Menge der dort vorhandenen Bücher machte einen Unterschied. Wer nur halbwegs die Feder führen konnte, hielt sich für einen Jugendschriftsteller bald gut genug.

Gegen solche Zustände mußte von pädagogischer Seite eine entschiedene Reaktion eintreten. Um die letzte Jahrhundertwende ist dieselbe auch erfolgt.

In erster Linie traten die vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften, die ihre Zentralstelle in Hamburg bildeten, gegen die spezifische Jugendschrift auf. Im Jahre 1896 erschien die grundlegende Schrift Heinrich Wolgasts „Das Elend unserer Jugendliteratur“. Die Gedanken: „Die Jugendschrift in dichterischer Form muß ein Kunstwerk sein“ und „die

Erziehung der Jugend zur ästhetischen Genußfreudigkeit" bilden die positive Seite des Buches. Das Buch fand in der pädagogischen Welt größtenteils begeisterte Aufnahme, denn es umfaßte eines der wichtigsten Kapitel der damals gerade im Entstehen begriffenen Kunstbewegung für das Kind. Aber auch an Gegnerschaft fehlte es nicht. Diese setzte gewöhnlich beim Worte „Kunstwerk" ein und verlangte eine präzise Definition dafür.

Die Frage aber, was ein dichterisches Kunstwerk sei, kann wohl ebenso wenig völlig abgegrenzt beantwortet werden als die alte Pilatusfrage, was Wahrheit sei. Stets hat die Regel eine Menge Ausnahmen und immer läuft eine tüchtige Portion individueller Ansicht mit unter. Es gibt kein Kunstwerk der Erde. das in aller Augen bestehen könnte. Ein literarisches Produkt, das eine große Menge begeistern, erheben, erschüttern und erfreuen kann, das auf jung und alt und auf jede Generation die gleiche Wirkung auszuüben vermag, oder noch weiter, das Menschen aller Rassen und Zungen in ureigenster Kraft ansprechen kann, soll ein Kunstwerk sein. Homers Gesänge, Davids Psalmendichtung, das Evangelium, die Nibelungen, Robinson. Shakespeares „Romeo" und „Hamlet" und Goethes „Faust" werden da häufig genannt. Gehört aber zum Wesen eines Kunstwerkes unbedingt die Sanktion des großen Publikums oder genügt ein einziges Urteil im stillen Kämmerlein? Besteht nur das Weltumfassende, Allumspannende und Großzügige? Gilt nur die Pallas des Phidias und nicht auch die kleine Gemme? Muß es eine Raffaelische Madonna sein und behauptet sich nicht auch ein Defreggersches Bauernmädel? Besteht nur ein Wagnersches Tonwerk und kommt ein sinniges Volkslied nicht auch in Rechnung? Ähnlich wie auf diesen Kunstgebieten ist es wohl auch in der Dichtung. „Was der gebildete Erwachsene mit Genuß liest, ist im allgemeinen ein Kunstwerk, gleichgültig, ob Verfasser und Verleger es für die Jugend oder für das große Publikum bestimmen". (Wolgast). Nicht aber am Worte durfte die neue Bewegung hängen bleiben, sondern am Geiste mußte sie sich halten. Nur echte und anerkannte Dichterwerke, die auch den gebildeten Leser noch ganz ansprechen, die ein Stück menschlichen Lebens wahr vorführen, oder die den Ausdruck echten Volksgemütes und gesunder Phantasie bringen und dabei dem Erkenntnis- und Gefühlsleben des Kindes nicht fremd sind, dürfen der Jugend als Lektüre gereicht werden. Ferner können auch populäre wissenschaftliche Werke, die in schöner und klarer Form der Forderung kindlicher Verständlichkeit entsprechen, den Inhalt der Jugendlektüre bilden. Dem Inhalte der Jugendschrift habe die äußere Form und die Ausstattung zu entsprechen. Wie nur der Dichter zum Kinde sprechen dürfe, so darf sich auch nur der echte bildende Künstler ihm offenbaren.

Mit diesen Forderungen wurde die Jugendlektüre eigentlich wieder auf jene natürliche Grundlage gestellt, von der sie einst ausgegangen und abgewichen war: die Lektüre bei alt und jung ist die gleiche, nur der Umfang macht, der geistigen Entwicklung entsprechend, einen Unterschied.

„Zurück zu den Quellen, d. h. zurück zur Natur und allem aus der Natur Geborenen, Sprache, Kunst, Wahrheit, Herz, Leben!" „Lehre dein Kind die edleren Genüsse suchen und die niederen verabscheuen, enthält eine ganze Pädagogik". „Es ist ein hoher Genuß, den uns die Lektüre eines Meisterwerkes gewährt; aber in diesem Genusse werden wir innerlich reicher; reicher an Erkenntnis, an Liebe, an Willenskraft. Unsere Kinder zu dieser Genußfähigkeit erziehen, heißt also sie befähigen, die Geistesschätze der Genien der Menschheit sich aneignen und deren Herzensblüten in die eigene Seele verpflanzen zu können" (Ernst Linde: „Zur Begründung der Hamburger Forderungen". Jugendschr. Warte Nr. 9. 1897).

An Werken der Literatur, die sich für die Jugend eignen und diesen hohen Forderungen genügen können, mangelte es in der ersten Zeit, wie ja überhaupt wahre und bleibende Dichterwerke für die Jugend stets an Zahl geringer sein werden als das Heer der spezifischen Jugend- und Kinderschriften.

Meist waren geeignete Dichterwerke noch in größeren Sammlungen enthalten, die in ihrer Gänze der Jugend aus pädagogischen Gründen nicht gereicht werden konnten, oder die meisten Werke der Dichter waren mit Rücksicht auf die Eignung

der einzelnen Stücke als Jugendlektüre überhaupt noch nicht durchgesehen worden.

Die Schätze der Dichter und Denker für die Jugend zu heben, war nun das Ziel aller diesbezüglichen Arbeiten. Den Anfang machte der Hamburger Jugendschriftenausschuß mit „Pole Poppenspäler" von Theodor Storm. Hierauf folgten Werke von Peter Rosegger, D. v. Liliencron, Andersen, Br. Grimm u. a. Viele deutsche Verlagsanstalten schlossen sich dieser Bewegung an, so daß das Jugendschriftenverzeichnis der vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse im Jahre 1905 bereits 550 Nummern anführen konnte, die, nach Altersstufen geordnet, teils für den Privat-, teils für den Schulgebrauch geeignet befunden wurden.

Auch in Österreich blieb diese Bewegung nicht unbeachtet. In erster Linie trat der Lehrerhausverein für Oberösterreich schon im Jahre 1899 mit der Herausgabe dichterischer Jugendschriften hervor. (Amicis: „Von den Apenninen zu den Anden". A. Stifter: „Bergkristall", „Katzensilber", „Granit". Br. Grimm: „Märchen" 2 Bändchen. Stelzhamer: „Im Walde". Hauff: „Das kalte Herz", „Die Karawane". Andersen: „Märchen". M. Petersen: „Prinzessin Ilse". D. Defoe: „Robinson" u. a. m.). — Der Jugendschriftenausschuß des Salzburger Lehrerhausvereines begann für die neue Richtung ebenfalls eine rege agitatorische Tätigkeit durch Ausstellungen und Jugendschriftenverzeichnisse. Von Seite des Buchhandels beteiligte sich in Österreich bis zur Gegenwart nur die Verlagsanstalt Gerlach in Wien; es ist aber zu hoffen, daß auch andere Buchhandlungen von der spezifischen zur dichterischen Jugendschrift übergehen werden. Die österreichische novellistische Literatur des 19. Jahrhunderts wäre sicher reich an brauchbaren Kunstwerken für die Jugend, nur ruhen diese meist unbekannt und vergessen in den Büchersammlungen und harren der Wiedererweckung für die lesende Jugend.

„Nur im Gewande der Schönheit wird die Weisheit alle Herzen erobern" (Hamerling).

Auswahl der Jugendschriften. Über die Auswahl der Jugendschriften lassen sich schwer allgemein gültige Regeln aufstellen. Die persönliche Einsicht, der pädagogische Takt und die literarische und ästhetische Bildung des Auswählenden werden dabei stets die Hauptrolle spielen müssen. Mehr als sonst irgendwo gilt in der pädagogischen Welt der Spruch Goethes: „Wenn ihrs nicht fühlt, ihr werdets nicht erjagen." — Folgende Gesichtspunkte sollten berücksichtigt werden: 1. Jedes Buch, das der Jugend als Lektüre gereicht werden soll, muß der Erzieher (Lehrer) zuerst selbst gelesen haben. Niemals darf er ein Buch nach einer bloßen Anpreisung oder im blinden Autoritätsglauben dem Zögling in die Hand geben. 2. Eine gute Jugendschrift muß auch der gebildete erwachsene Leser noch mit Interesse lesen können und muß dabei den Eindruck machen, daß sie nicht ausschließlich für die Jugend geschrieben worden sei. Das scheinbare Paradoxon: „Wenn du für die Jugend schreibst, so darfst du nicht für die Jugend schreiben" (Th. Storm), enthält eine tiefe Wahrheit. 3. Die Jugendschrift hat sich der physischen Entwicklung und psychischen Fassungskraft des Kindes anzupassen. Die Lesestoffe dürfen weder verfrüht noch verspätet gebracht werden. Die schönsten Kinderreime, Volksverse und Märchen werden ein reiferes Kind nicht mehr so lebhaft ansprechen, als wenn sie demselben im Alter von 7 bis 10 Jahren als Lektüre gereicht werden. Hingegen müssen Stoffe, die eine vorgeschrittenere geistige Reife und eine ausgebildetere Abstrahierungsfähigkeit verlangen, namentlich aber solche, die erotische Momente berühren, mit besonderer Sorgfalt und Ängstlichkeit behandelt werden. Doch hüte man sich auch vor unberechtigter Prüderie. 4. Jene Lektüre verdient den Vorzug, welche geeignet ist, den Wirklichkeitssinn des Kindes zu wecken und es geistig und sittlich ohne aufdringliche Absichtlichkeit zu heben. 5. Die Lektüre hat vorzugsweise dem Kinde eine lichte und heitere Lebensauffassung zu bieten und sich fern von ankränkelnder Sentimentalität und süßlicher Empfindelei zu halten. Schriften, die düstere Seiten des Lebens berühren, sind nicht auf alle Fälle auszuschließen. 6. Die Jugendlektüre hat Tatkraft, Lebensfreude und Selbsttätigkeit zu wecken und zu erhalten (Robinson). 7. Die Jugendschrift muß den Lesenden sittlich, ethisch und religiös rein ansprechen. Sie muß daher frei von moralisierenden und konfessionellen Tendenzen sein und darf in keinem Falle das religiöse

Empfinden des Kindes verletzen oder gar andere Konfessionen geringschätzig und lächerlich behandeln. 8. Patriotische und dynastische Jugendschriften sollen von echter und inniger Vaterlandsliebe getragen sein. Niemals dürfen diese in bloße Lobhudelei ausarten oder gar die historische Treue und Wahrhaftigkeit verletzen. Schriften, welche die Liebe zur Heimat, zu den heimatlichen Einrichtungen oder zu dem Herrscherhause beeinträchtigen könnten, welche Personen, Einrichtungen und geschichtliche Vorgänge anderer Staaten verspotten, welche politischen Parteibestrebungen huldigen, sind strenge auszuschließen. 9. Die Jugendlektüre muß das lebhafte Interesse des Lesers wachrufen können. Bücher aber, die auf die rohe Stoffgier des Lesers abzielen und zur Vielleserei verleiten, sind schädlich. Schriften, die eine Vertiefung in den Lesestoff nicht zulassen, oder die den Leser an das Nippen und Naschen an vielerlei gewöhnen, wie die meisten Jugendzeitschriften sind sehr bedenklich. 10. Jugendschriften, welche Greuel-, Schlachten- und Mordszenen enthalten, sind mit besonderer Vorsicht zu behandeln, doch hüte man sich, auch in diesem Punkte zu weit zu gehen, damit etwa nicht die dichterische Handlung und Motivierung verblaßt erscheine (wie in spezifischen Jugendschriften) oder der historischen Treue Gewalt angetan werde. Das Kind soll schließlich die Welt sehen lernen, wie sie war und ist, und am Guten und Bösen gleich viel lernen. Robinsons Kampf mit den Wilden, die Blutszene in der „Geschichte von der abgehauenen Hand“ und der Betrug in der „Geschichte vom falschen Prinzen“ von W. Hauff u. dgl. wirken sicher nicht sittlich schädigend auf die Jugend ein. Wäre das der Fall, so müßte man die unerhörte Grausamkeit in der Leidensgeschichte Christi auch der Jugend vorenthalten. 11. Ausstattung und Druck des Buches haben möglichst ein harmonisches Ganzes zu bilden. Die in Jugendschriften aufscheinenden Textbilder sollen der Phantasie nicht zu stark vorgreifen und immer künstlerisch wertvoll und geschmackbildend sein. Die Größe des Druckes und die Beschaffenheit des Papieres müssen den hygienischen Anforderungen entsprechen. 12. Man gebe dem Kinde erst dann ein Buch in die Hand, wenn es vom Unterricht aus zur Aufnahme eines umfangreichen Stückes befähigt worden ist. Die freie Lektüre aus Werken der Schülerbibliothek soll erst dann beginnen, wenn im Unterricht mindestens ein Buch als Klassenlektüre gelesen worden ist. Das Lesen muß gelernt werden, vom ersten Worte bis zum buchumfassenden Dichterwerke.

* * *

Die Hebung der Jugendlektüre ist nicht nur eine wichtige pädagogische, sondern eine ethisch-soziale Aufgabe der Schule. Es ist nicht genug, wenn die Schule die bloße Lesefertigkeit vermittelt, denn diese kann doch nur Mittel zum Zwecke sein, sondern sie muß in der Jugend eine Lesefreude schaffen können, die für das ganze Leben anhält. Die Schule muß dem jungen Menschen zum mindesten einige Dichter und Denker der Nation so nahe bringen, daß er in gereifterem Alter freudig die Hand nach ihren Lebenswerken ausstrecken kann, daß sein Verstand, sein Gemüt und seine Phantasie zur vollen Aufnahmsfähigkeit dieser Schätze vorbereitet ist. Die Volksschule hat nicht die Aufgabe, Wissenschaften zu lehren, so auch nicht Literatur und Literaturgeschichte, sondern sie hat durch einen erziehenden Unterricht die Schüler mit klarem Kopfe und offenen Sinnen, mit einem edlen und begeisterungsfähigen Gemüte und mit tatkräftigem Willen auszurüsten, sie hat Wissensdrang und Bildungsdurst zu erzeugen, auf daß sich der junge Mensch nach seinen Anlagen mit Bewußtsein einordnen lerne als kulturtragendes Glied in die Kulturmenschheit. Die Lektüre muß als ein vorzügliches Mittel hiezu den Weg zur Selbstbildung und Selbsterziehung weisen.

Der Umfang der Schullektüre kann sich immer nur in engem Kreise bewegen, wenige Meisterwerke und echte Dichtergaben genügen; die Hauptsache, der Drang zur Selbstbildung durch Lektüre, muß weiteren Stadien des Lebens vorbehalten bleiben. „Ein Buch hat schon oft einen Menschen auf eine ganze Lebenszeit gebildet oder verdorben“ (Herder). Darum kann die Auswahl der Schullektüre, die einem großen Teile der Bevölkerung das erste Buch liefert, nicht ernst genug genommen werden. Die Schulbildung muß den Schüler bis zur Selbstbildung führen. Das gilt im allgemeinen und auch in der Lektüre.

Wo die Schule zur Erfüllung dieser Aufgabe nicht gelangt, wo sie den Geschmack an edleren Genüssen des Menschendaseins nicht vorbereiten kann, ist es gar kein Wunder, wenn ein großer Teil des Volkes überhaupt nach Verlassen der Schule nicht mehr liest oder sich seine geistige Kost nur aus den Spalten der Tages- und Wochenblätter holt und dadurch geistig immer stumpfer und unselbständiger wird. Die leider noch stark verbreitete Unfähigkeit eines großen Teiles der breiten Masse der Bevölkerung, sich geistig an besserer Lektüre zu erfreuen, zu erheben und zu bilden, bereitet der Schundliteratur ebene Wege und treibt den Mann aus dem Kreise des Familienlebens in die Bierstube und Branntweinschenke und zerstört dadurch das traute Familienleben, die Gesundheit und den wirtschaftlichen Wohlstand. Wer aber einmal Freude und Geschmack am Edlen und Guten gefunden hat, wird das Gemeine und Rohe verabscheuen und einen festen inneren und sittlichen Halt gewinnen für alle Wechselfälle des Lebens.

Der Genuß unserer besten Dichterwerke darf nicht der Vorzug weniger begüterter Klassen bleiben, sondern muß veredelnd wirken in allen Schichten der Bevölkerung und der milde Geist der Wahrheit, der Schönheit und des Guten in unserer großartigen nationalen Dichtung soll die stillen Feierstunden verklären im hohen Palaste wie in der stillen Hütte.

Literatur: Fricke, Grundriß der Geschichte deutscher Jugendliteratur. Minden i. W. 1886. — Dettmer, Musterung unserer deutschen Jugendliteratur. Hamburg 1844. — Duboc Julius, Die moderne Jugendliteratur. Hamburg 1884. — Gervinus, Geschichte der deutschen Dichtung. Bd. 6. Leipzig 1838. — Kühner, Jugendlektüre und Jugendschriften. Schmids Enzyklopädie. Gotha 1880. — Rude A., Jugendlektüre und Schülerbibliotheken und Höhnk H., Jugendliteratur, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik von A. Rein. Langensalza 1897. — Lange Helene, Frauenbildung. Berlin 1889. — Adler Felix, Moralunterricht für Kinder, übersetzt von Georg v. Gizycki. Berlin 1894. — Lietz Hermann, Dr., Die Bedeutung der Jugendliteratur für den erziehenden Unterricht. Pädagogisches Universitätsseminar in Jena. 6. Heft, herausgegeben von A. Rein. Langensalza. — Bernhardi, Wegweiser durch die deutschen Volks- und Jugendschriften. Leipzig 1852. — Kaselitz, Gefahren moderner Jugendlektüre. Berlin 1868. — Huber, Ideen und Vorschläge zur Organisierung und Verwaltung von Schülerbibliotheken. Pädag. Jahrbuch 1878. Wien. — Kraft, Über Schülerbibliotheken an Volks- und Bürgerschulen in Österreich, Deutschland und der Schweiz. Wien, 2. Auflage, 1882. — Merget, Geschichte der deutschen Jugendliteratur. Berlin 1882. — Eick, Das Märchen und seine Stellung im Volksschulunterricht. Leipzig 1882. — Meyer F., Das Lesebedürfnis des Volkes und dessen Befriedigung. Weimar 1891. — Hamann, Was unsere Kinder lesen. — Aberle, Klassen- und Massenlektüre. Bielefeld 1891. — Theden, Die deutsche Jugendliteratur. Hamburg 1893. — Fischer, Die Großmacht der Jugend- und Volksliteratur. Wien. — Langthaler, Wegweiser, drei Bändchen. Linz, Haslinger. — Goehring L., Geschichte der deutschen Jugendliteratur im 18. Jahrhundert. Nürnberg 1903. — Moißl R. und Krautstengel F., Die deutsch-österreichische Jugendliteratur. 1. u. 2. Teil. Aussig 1900 und 1902. — Wagner H. F., Die deutsch-österreichische Jugendliteratur. Nr. 9 aus 1903 und Nr. 4 aus 1904 der Salzburger Lehrerzeitung. — Wagner H. F., Robinson in Österreich. Salzburg 1886. — Wagner H. F., Robinson und die Robinsonaden in unserer Jugendliteratur. 28. Jahresbericht der k. k. Franz Josef-Realschule in Wien XX. — Wolgast Heinrich, Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Hamburg und Leipzig 1896. — Wolgast H., Die Bedeutung der Kunst in der Erziehung. Leipzig. — Wolgast H., Was und wie sollen unsere Kinder lesen? Beitrag zu einem Leseplan für die Jugend. Vortrag, gehalten auf der Schleswig-Holsteinischen Lehrerversammlung in Kiel. Sonderabdruck aus dem Versammlungsbericht 1900. — Wolgast H., Über Bilderbuch und Illustration. Hamburg. — Köster H. L., Das Geschlechtliche im Unterricht und in der Jugendlektüre. Leipzig. — Vereinigte deutsche Jugendschriftenausschüsse, Zur Jugendschriftenfrage. Leipzig 1903. — Nagl und Zeidler, Deutsch-österreichische Literaturgeschichte. Band 2. Wien 1905. — Prof. Dr. J. B. Ensch (in Esch a. d. Alzette, Luxemburg), Zur Frage der Jugendlektüre. 1905. — Höller Guido, Hans Chr. Andersen und seine Märchen. Monographien zur Jugendschriftenfrage. Leipzig 1905. — Hild Otto, Die Jugendzeitschrift. Leipzig 1905. — Zeitschriften über Jugendliteratur: Jugendschriften-Warte (gegr.

1892), Organ der vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften. Schriftleiter: Heinrich Wolgast in Hamburg. — Österreichische Jugendschriften-Rundschau, geleitet von Julius Fischer in Schluckenau, Böhmen. Gegründet 1905.

Mauthausen. *Fr. Wiesenberger.*

Jugendsparkassen s. d. Art. Schulsparkassen.

Jugendspiel. Alle Beschäftigung, die dem Zeitvertreib, der Zerstreuung, Erheiterung, Anregung, Erholung dient, vielfach in geselliger Weise betrieben wird und von alters her sich bei allen Völkern vorfindet, wird im allgemeinen als Spiel bezeichnet. Die Spiele haben, sofern sie nicht einer leidenschaftlichen Ausartung verfallen sind — wie Hasardspiele und ähnliche —, indem sie die Teilnehmer sorglos, heiter, gesellig stimmen, einen hohen Gemütswert. In dieser Hinsicht zeichnen sich besonders die „Gesellschaftsspiele" aus: Pfänderspiele, Tellerdrehen und andere. Von einer mehr geistigen Art sind die „Sitz- oder Ruhespiele" — Vexierspiele, Ratespiele, Schach, Kartenspiele u. s. w. Dagegen vereinigen in sich mit dem Gemütswert und der geistigen Anregung zugleich den höchsten gesundheitlichen Wert die „Bewegungs- oder Turnspiele", mit denen wir uns hier besonders befassen wollen.

Überall auf der Erde, wo Menschen gesellig beieinander wohnen, sind sie von jeher den Spielen, in denen sich die körperliche Kraft, Ausdauer, Gewandtheit und Geschicklichkeit äußern, zugetan.

Auch das deutsche Volk zeigte schon in der Zeit seines ersten geschichtlichen Hervortretens eine lebhafte Neigung dafür; es sei nur an den Schwerttanz, an das Springen und Wettlaufen, an das Werfen mit Stein und Speer erinnert. Unter den Einwirkungen des Christentums ging infolge einseitiger Auffassung christlicher Grundsätze der Zug rüstiger Körperlichkeit zeitweilig fast verloren; aber er erwachte wieder in den Waffenübungen der Ritter und Bürger, im Reihentanz und Ballspiel, in den Kinderspielen unserer mittelalterlichen Städte.

Zu einer mit Bewußtsein geübten Verwertung des in der Jugend unausrottbar liegenden Spiel- und Bewegungstriebes, und zwar im erziehlich-gesundheitlichen Interesse, brachte es aber erst die Zeit des Philanthropismus, nachdem die Pädagogen der humanistischen und realistischen Schule den Boden dafür vorbereitet hatten. In J. Chr. Fr. GutsMuths fand sich der Mann (s. d.), der eine anschauliche Beschreibung der im deutschen Volke noch bekannten und beliebten Bewegungsspiele herausgab („Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes", 1796) und damit eine literarische Fundgrube schuf, deren Reichtum ein volles Jahrhundert hindurch genügte, um das Spielleben der deutschen Jugend zu speisen. Daneben war es Jahn gelungen, die Turnspiele als einen wesentlichen Bestandteil des Turnens mit letzterem zu verbinden, wodurch ihnen in vielen Turnvereinen eine Heimstätte bereitet war. Dann endlich kam eine Zeit, die Zeit der Spielbewegung (s. d.), die eine neue, erweiterte und vertiefte Art des Spielbetriebes erzeugte, zugleich auch eine Spielliteratur, die den altbewährten methodischen Grundsatz: „multum, non multa" zur Richtschnur nahm, mit dem bis dahin beliebten oberflächlichen Vielerlei brach und an seine Stelle die gründliche Einübung weniger Spiele setzte, wodurch deren kunstgerechte Durchbildung und Verfeinerung ermöglicht wird —, die alleinige Gewähr dafür, daß das Turnspiel dem Volke dauernd lieb und wertvoll bleibt.

Entscheidend für den Charakter und die Zukunft des Spieles ist sein Verhältnis zum Turnen. Die Begründer des deutschen Turnsystems haben das Turnspiel nicht unter, nicht neben und nicht über das Turnen gestellt, sondern mitten hinein als ein wesentliches und nicht entbehrliches Stück desselben. So GutsMuths und Jahn; so Ad. Spieß (s. d.), der sich das Turnspiel — neben besonderen Gelegenheiten zur Pflege desselben — anschließend an das tägliche Turnen der Jugend dachte; so J. C. Lion (s. d.), der einen ernsten und straffen Turnunterricht als den „gutgedüngten und aufgelockerten Boden" für die Aussaat des Spiels bezeichnet; so der geistreiche Dan. Georgens, der die Turnkunst die „reifere Schwester des Spiels" nennt. Wird dieses Verhältnis festgehalten, so kann das Bewegungsspiel nicht leicht auf Abwege geraten. Wo man es aber aus dieser seiner natürlichen Stellung heraushebt und in

schrankenloser Übertreibung pflegt, ist es in Gefahr zu entarten: es wird zum „Sportspiel". Der Sportspieler ist wie von einem Fieber ergriffen, er kennt keine größere Ehre, als im Wettspiel zu gewinnen, kein anderes Mittel körperlicher Ausbildung als das eine Spiel, dem er gerade zur Zeit seine Zuneigung schenkt, keine höhere Pflicht als die Erfüllung der Vorschriften, die vom „Klub" ausgehen. Deshalb hat die Schule mit dem Sportspiel nichts zu tun; aber eben deshalb auch gehört die Pflege des Turnspieles zu den Aufgaben der Schule und trägt dieses mit Recht auch den Namen „Schulspiel". In der Schule soll es eine sachkundige Pflege finden, nicht allein beim männlichen, sondern auch beim weiblichen Geschlecht. Wie diese Pflege beschaffen sein muß, wird weiter unten erörtert. Durch die Schule aber ins Leben! Hat die Schule den Spielbetrieb in die Hand genommen und den Spielgeist erweckt, der das Kind fesselt und packt, so verlieren auch die Erwachsenen das Interesse an der Sache nicht so sehr, daß sie ihrer nicht gern gedächten und nicht ihre Kinder mit Freuden an den Schulspielen teilnehmen ließen, ja es ist zu hoffen, daß viele von ihnen dem eigenen Bewegungsbedürfnis nicht gänzlich entsagen, sondern selbst noch spielen werden. Körperliche Übungen eine Volksgewohnheit, die Freude daran ein Volksbedürfnis — das muß die Schule sich zum Ziele setzen, wenn es ihr ernst ist mit der Aufgabe, dem Volke zu dienen durch Erhaltung und Förderung der nationalen Kulturkräfte.

Den Weg zu diesem hohen Ziele hat die „Spielbewegung" gefunden. Die geistlose Art, wie früher (und noch heute!) zahllose Lehrer und Lehrerinnen die Schulspiele pflegten, führt nicht dahin. Da wurde eine Spielsammlung mit kurzen, unzulänglichen Spielbeschreibungen zur Hand genommen und danach erfolgte die Einübung und nachher die ewige Wiederholung einiger trostlos langweiliger Spiele; oder man übte in derselben unzulänglichen Weise eine Unzahl von Spielen oberflächlich ein, ohne daß es den Schülern möglich war, in den Geist und die Feinheiten jedes Spieles einzudringen. Das ist anders geworden, wo man die Sache gründlicher erfaßt hat. Die Reform des Spielbetriebes erstreckte sich auf die Auswahl und Verteilung der Spiele, die Spielmethode und die Verbesserung der äußeren Bedingungen des Betriebes.

Die Auswahl der Turnspiele erfolgt zunächst nach dem Gesichtspunkte, daß nur Bewegungsspiele besserer Art, die vermöge ihres größeren geistigen Gehalts und der logischen Durchbildung ihrer Regeln die meiste Anwartschaft auf Volkstümlichkeit besitzen, zugelassen werden. Sodann sind auszuscheiden: die Kindergartenspiele, die Übungen, die zum Turnunterricht gehören und nicht eigentliche Spiele sind (Reifenspringen, Seilhüpfen u. a.), Gesellschaftsspiele (Verstecken, Anschlagen etc.), rohe Belustigungen (Hahnschlagen, Sacklaufen, Fuchsprellen). Weiterhin ist darauf zu sehen, daß die Spiele jeder Altersstufe einen angemessenen körperlichen Übungswert besitzen, wenig zeitraubende Vorbereitungen oder kostspielige Hilfsmittel beanspruchen und an die Größe des Spielplatzes nicht allzu hohe Anforderungen stellen. Die Grundidee jedes Spieles (Spielgedanke) muß reizvoll und daneben einfach und klar sein, der Regelbau übersichtlich und folgerecht (auch nicht zu umfangreich). Nötig ist es ferner, daß das Spiel eine größere Spielerzahl zu beschäftigen vermag und alle Teilnehmer hinreichend in Bewegung setzt.

Die Spielmethode richtet sich nach denselben methodischen Grundgesetzen, die sonst im Unterricht befolgt werden. Eine klare Spielbeschreibung mit ebensolchem Regelwerk liegt jeder Einübung zu Grunde. Die Reihenfolge der einzuübenden Spiele wird sorgfältig erwogen und festgesetzt nach ihrer inneren Verwandtschaft und nach den Schwierigkeiten ihrer Ausführung, bezw. nach der Geschicklichkeitsstufe, auf der die Schüler stehen. So ergibt sich für die Unterstufe ein Kreis von Nachahmungsspielen, für die folgenden Stufen vornehmlich eine Auswahl von Lauf- und Geschicklichkeitsspielen mit zunehmender Schwierigkeit. Um dies an zwei Beispielen zu erläutern, sei erwähnt: das Barlaufspiel findet eine geeignete Vorbereitung durch die Spiele Schwarzer Mann, Diebschlagen, Schlaglaufen (Foppen und Fangen); zur Einübung des Schlagballspieles (Deutscher Ball) wird man nicht eher vorschreiten, als bis die Schüler gut zu spielen vermögen: Wanderball im Kreise, Wurfball im Kreise, Stehball, Eckball und andere.

Die Vorschriften über die Spielmethode lassen sich im übrigen nicht in besondere Regeln fassen. Man kann nur allgemein sagen: Richte dich nach dem Alter, dem Geschlecht, der Zahl und der Geschicklichkeit deiner Zöglinge; lerne durch eigene Beobachtung, durch eigenes Nachdenken und durch Mitspielen das Richtige finden; arbeite dir einen methodisch angelegten Spielplan aus; bereite jedes Spiel planmäßig vor und übe es planmäßig ein; berücksichtige die Temperatur- und Witterungsverhältnisse; denke daran, sehr anstrengende Spiele mit solchen, die eine gewisse Erholung ermöglichen, abwechseln zu lassen.

Turnspiele müssen in freier Luft ausgeführt werden. In der Turnhalle dürfen nur Vorübungen stattfinden, Vorbereitungen für das eigentliche Spiel. Man kann in jeder Jahreszeit spielen lassen, im Sommer bei mäßig trockener Luft und Windstille bis zu + 27·5° C, bei mäßig trockener Luft und leichtem bis frischem Winde bis zu + 31° C, bei feuchter und schwüler Luft bis zu + 25° C, im Winter bei trockener Luft und Windstille bis zu — 2·5° C, bei trockener Luft und mäßigem Winde bis 0° C und bei sehr feuchter Luft und Nebelbildung bis zu + 4° C (nach Dr. med. F. A. Schmidt-Bonn).

Der Spielplatz darf nicht unter 1500 *qm* groß sein und hat am besten die Form eines Rechtecks. Zum Schutz vor blendendem Sonnenlichte sind, wenn dieser nicht durch angrenzende Gebäude gewährt wird, die Seitenflächen mit Laubbäumen zu bepflanzen. Auch soll der Spielplatz gegen Nord- und Ostwinde geschützt sein. Regen- und Tauwasser muß einen leichten Abfluß haben. Auf einer Betonschüttung, die dem Boden zugleich mit der nötigen Durchlässigkeit eine mäßige Festigkeit gewährt, befinde sich eine Schicht von reinem Kies, die nach Bedarf zu erneuern ist.

In bezug auf Spielgeräte und Hilfsgerätschaften zum Spielen soll im allgemeinen jeder Künstelei und Überverfeinerung gesteuert werden. Es gibt für die Schulspiele nur ein Spielgerät, das eine kunstfertige Herstellung erfordert, das ist der Faust- und Fußball. Sonst genügen schlichte, in einfach handwerksmäßiger Weise hergestellte Geräte. Es kommen hier im allgemeinen nur Bälle und Schlaghölzer in Betracht. Denn hinsichtlich der Abgrenzung des Spielplatzes genügen nötigenfalls abgebrochene Zweige, dürre Reiser, Mützen, Hüte, Stöcke etc. Erlauben es die Mittel, so sind freilich Markierstäbe mit Fähnchen vorzuziehen (1½ *m*).

Auf dem Spielplatze herrscht, wo Schulspiele eingeführt sind, eine für alle verbindliche Ordnung und Regelmäßigkeit. Zu ihrer Innehaltung sollen auch die Helfer des Spielleiters, ausgewählte ältere Schüler, mit beitragen. Die wichtigsten Regeln einer solchen Spielplatzordnung sind: Pünktliches Erscheinen, kein ungemeldetes Verlassen des Spielplatzes, kein Mitbringen alkoholhaltiger Getränke, spitzer oder scharfkantiger Spielgeräte, Verbot des müßigen Umherstehens und Zusehens, Ablegen der Oberkleider und Kopfbedeckung, unbedingter Gehorsam gegenüber den erforderlichen Anordnungen des Spielleiters.

Literatur: Spielbücher, die den oben entwickelten Anforderungen entsprechen, sind die folgenden: Lion-Wortmann, Katechismus der Bewegungsspiele. Leipzig 1891, Weber. — Kreunz, Bewegungsspiele und Wettkämpfe, 2. Aufl. Graz 1897. — Bollinger-Auer, Bewegungsspiele für Mädchen, 2. Aufl. Zürich 1901. — Kohlrausch-Marten, Turnspiele, 6. Aufl. Hannover 1898. — Schröter K., Turnspiele, 4. Aufl. Hof 1903. — Spielregeln des techn. Ausschusses des Zentral-Aussch. f. Volks- und Jgdsp. Leipzig. — Hermann, Handbuch der Bewegungsspiele für Mädchen. 2. Aufl. Leipzig 1905. — Netsch, Spielbuch für Mädchen, 2. Aufl. Hannover 1899. — Schröer, Stangenbergers Spiele für die Volksschule, 6. Aufl. Leipzig 1895. — Schröer, Turnspiele für Turnvereine, Spielgesellschaften, reifere Schüler und Schülerinnen, 2. Aufl. Leipzig 1906.

Berlin. *H. Schröer.*

K.

Kalligraphie s. d. Art. Schreibunterricht.

Kandidaten des Lehramts s. d. Art. Probejahr, Lehrerseminar, Pädagogische Seminare.

Kant Immanuel, der berühmte Königsberger Philosoph, geboren 1724, gestorben 1804, hat die Pädagogik nicht im Zusammenhange mit seiner philosophischen Doktrin

behandelt, sondern nur gelegentlich Fragen derselben berührt, aber bei dem großen Ansehen, das er genoß, trotzdem auf die pädagogische Literatur eingewirkt. Seine Vorlesungen über Pädagogik fußen zumeist auf Erinnerungen aus seiner Erziehertätigkeit; eine Nachschrift derselben gab sein Schüler Rink 1803 unter dem Titel: „I. Kant über Pädagogik“ heraus. Die neueren Ausgaben von dem Unterzeichneten, Leipzig 1873, und Th. Vogt, Langensalza 1878, ergänzen das dort Gegebene durch Stellen aus Kants Werken, unter denen die Abschnitte: „Methodenlehre der reinen praktischen Vernunft“ aus der „Kritik der praktischen Vernunft“ 1788 und: „Ethische Methodenlehre“ aus der „Metaphysik der Sitten“ 1797 die umfassendsten sind.



Immanuel Kant.

Kant zeigt sich in seinen einschlägigen Äußerungen als Anhänger der Aufklärungspädagogik, mit deren Wortführern, Rousseau, Basedow, Campe, er im wesentlichen übereinstimmt; Basedows Anstalt empfahl er in einem Aufrufe „An das gemeine Wesen“, 1777; Campe suchte er nach Königsberg zu ziehen. Er teilte die Ansicht dieser Männer, daß jene pädagogischen Zeitbestrebungen eine überaus große Zukunft hätten. Er sagt in den Vorlesungen: „Hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur. Von jetzt an kann dieses geschehen, denn nun erst fängt man an, richtig zu urteilen und deutlich einzusehen, was eigentlich zu einer guten Erziehung gehöre. Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklichen Menschengeschlechte“ (Ausgabe v. Willmann, S. 64). Den Erziehungsplan will Kant, wie jene Zeitgenossen „kosmopolitisch“ angelegt wissen (S. 67). Er teilt ferner mit ihnen die Ansicht, daß „im Menschen nur Keime zum Guten liegen“ (daselbst); doch bezeichnete er in einer späteren Schrift diese Ansicht als eine „heroische Meinung, die vermutlich nur eine gutmütige Voraussetzung der Moralisten von Seneca bis Rousseau ist, um zum unverdrossenen Anbau des Guten anzutreiben“ (S. 46). Für die religiöse Bildung lehnt er gleich den Aufklärern den positiven Glauben ab und gedenkt sie auf die Moral allein zu gründen: „Die Religion, die bloß auf Theologie gebaut ist, kann niemals etwas Moralisches enthalten. Religion ist das Gesetz in uns, insofern es durch einen Gesetzgeber und Richter über uns Nachdruck erhält: sie ist eine auf die Erkenntnis Gottes angewandte Moral“ (S. 109 und 108). Nach Kants Meinung ist nun dieser Gesetzgeber und Richter von uns hinzugedacht und eine Erkenntnis desselben aus der Vernunft und durch Offenbarung zugleich ausgeschlossen, eine Meinung, die alle religiöse Bildung hinfällig macht. Für die Vernunftbildung empfiehlt er die „sokratische Methode“, die insbesondere bei der „allgemeinen Religion“ zur Anwendung zu kommen habe (S. 93).

In der Auffassung der Moral weicht Kant aber von den Zeitgenossen ab, indem er diese nicht auf den Glückseligkeitstrieb des Menschen, sondern auf dessen Pflichtbewußtsein, den „kategorischen Imperativ“, der schlechthin gewisse Handlungen gebietet, begründen will. Doch soll sich der Mensch selbst das Gesetz vorschreiben, die Sittlichkeit also durchaus frei, „autonom“ sein, da ein von außen an ihn herantretendes Gesetz nur eine „he-

teronome“ Betätigung, einen äußerlichen, „legalen“, nicht aber moralischen Gehorsam erzielen würde. Aus sachwidriger Verschärfung des Gegensatzes der nur gesetzmäßigen und der bloß um des Gesetzes willen vollzogenen Handlung erwuchs für Kant eine Schwierigkeit für die moralische Bildung, welcher er den Ausdruck gibt: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne; denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen“ (S. 72). Kants hochgespannter Freiheitsbegriff läßt streng genommen nur eine Selbstbildung zur Sittlichkeit zu, da die Einwirkung anderer, also auch jenes Kultivieren und Anführen, den Willen des Zöglings heteronom machen würde. Diese Schwierigkeit formulierte Fichte, die Konsequenz der Kantschen Doktrin ziehend, noch schärfer. Er sagt in seinem „System der Sittenlehre“ 1798, W. IV, S. 314: „Die Forderung, Moralität zu verbreiten, scheint völlig leer und unausführbar, und es scheint uns dabei nichts übrig zu bleiben, als ohnmächtige Wünsche; denn wie könnten wir sie befördern, als durch sinnliche Einwirkung, und wie könnte jemals sinnliche Einwirkung die Freiheit bewegen? Weiter kann die Erziehung nichts, als auffordern zur eigenen Selbsttätigkeit, und wer, wenn dies geschieht, auch dann noch nicht seine Freiheit braucht, dem ist nicht zu helfen.“

Eine scharfe Polemik gegen diese Auffassung, insbesondere gegen die „transzendentale Freiheit“ führte Herbart, welcher mit Recht bemerkt, daß bei ernster Erwägung der Erziehungsaufgabe „diese Theorien schon im Entstehen zusammengebrochen wären“ (Päd. Schrift., herausg. von Willmann I, S. 273), und jene Freiheitslehre für „einen reinen Traum“ erklärt, der „von der Psychologie für ein Hirngespinnst, von der Moral für einen Mißverstand und von der Metaphysik für eine absolute Unmöglichkeit erklärt werden muß.“ (Daselbst S. 307). Trotz ihrer unhaltbaren theoretischen Voraussetzungen schätzte aber Herbart die Kantische Moral wegen ihrer Strenge und schrieb ihr einen läuternden Einfluß auf die Zeitgenossen zu (S. 30, 31).

Auf die Pädagogik wirkten zudem psychologische Aufstellungen Kants ein. Er unterschied, nach dem Vorgange von Tetens, das Gefühl als eine besondere Seelenkraft von der Intelligenz und dem Willen, was alsbald allgemein Aufnahme fand. In den pädagogischen Schriften von Niemeyer, Greiling, Weiller, Milde u. a. sind Einwirkungen Kants zu erkennen.

Eine Darstellung der pädagogischen Ansichten Kants gibt Strümpell in dem Buche: „Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart“. Braunschweig 1843, sowie die Geschichte der Pädagogik von Schmid u. a.

Salzburg. *O. Willmann.*

Karten s. d. Art. Geographie und Geschichte.

Karzer nennt man an Mittelschulen eine durch die Lehrerkonferenz ausgesprochene verschärfte Arreststrafe, die ehemals in einem besonderen Karzerlokal abgebüßt wurde. In der Stufenreihe der „strengeren“ Strafen steht der Karzer zwischen dem „öffentlichen Verweis des Direktors vor den Mitschülern oder vor der Lehrerkonferenz“ und der „Ausschließung“, die entweder nur für die eigene Anstalt oder für alle Mittelschulen des Reiches gilt. In der Regel wird diese Strafe in schwereren Fällen von Unbotmäßigkeit, von Unverschämtheit, Mißhandlung eines Mitschülers, für kalt berechnende Lüge oder vorbedachten Betrug angewendet.

An dem Gymnasium, an welchem ich zuletzt tätig war, lautete § 30 der „Schulordnung“: „Die Karzerstrafe wird je nach Art und Grad des Vergehens in verschiedenem Zeitausmaße verhängt; das höchste Ausmaß beträgt 16 Stunden, wovon auf einen Tag nicht mehr als acht Stunden entfallen dürfen. Die Karzerstrafe wird außer der Schulzeit unter entsprechender Beaufsichtigung und Beschäftigung abgebüßt. Im Laufe desselben Schuljahres darf die Karzerstrafe über einen Schüler höchstens zweimal verhängt werden.“ — An manchen Schulen des deutschen Reiches wird die Karzerstrafe bis auf acht Tage ausgedehnt.

Ob Freiheitsstrafen an den öffentlichen Schulen überhaupt eine Stelle finden sollen, ist eine strittige Frage. Der für die Schule ausschließlich in Betracht kommende Strafzweck, dem Schuldigen Anlaß zu geben zur Einkehr in sich selbst und somit zur Besserung, wird dadurch, daß man ihm die freie Zeit um einige Stunden verkürzt und ihn in einem Schullokal unter Aufsicht beschäftigt, keineswegs sicher erreicht; das Mittel ist dem Zwecke gar zu wenig angepaßt, insbesondere soll geistige Arbeit nicht zum Strafmittel herabgewürdigt werden. Im bürgerlichen Leben mag die Freiheitsentziehung bessernde Wirkung üben, indem eine länger andauernde Entbehrung der persönlichen Freiheit für jedes noch nicht verstockte Gemüt überaus empfindlich sein muß und daher das Peinliche der Lage zu lebhaften Reuegefühlen und guten Vorsätzen führen kann. Für die Schule ist eine vielstündige oder gar mehrtägige Ausdehnung der Freiheitsstrafe grundsätzlich abzulehnen; die Schule soll ja doch keine Strafanstalt sein und sie hat auch nicht die Mittel zum richtigen Strafvollzug. Viele Stunden hindurch vom Gestraften, dem ebensowohl Ruhe des Gemütes als geistige Sammlung abgeht, solide Arbeit zu verlangen, ist töricht und den Lehrern zu ihren sonstigen Pflichten auch so langwierige Mithaft zuzumuten, ist unwürdig. Im besten Fall muß ein derartiger Strafvollzug im ersten besten Schulzimmer oder Lehrmittelkabinett als eine unhaltbare Halbheit bezeichnet werden. Guten Sinn hat nur der einfache „Arrest“, wenn nämlich ein nachlässiger oder pflichtvergessener Schüler durch „Nachsitzen“ verhalten wird, die versäumte oder liederlich angefertigte Arbeit sofort nachzutragen; hier ist das Mittel dem angestrebten Zwecke vollkommen angepaßt, die Forderung der Schule wird erfüllt und für ein empfindlicheres Ehrgefühl wird das Beschämende solcher Nötigung wirksame Strafe sein.

Im Wesen kann sich der Karzer vom Arrest nur durch die längere Dauer unterscheiden. Wird aber dieses Merkmal aus obigen Gründen ausgeschaltet, dann bleibt nur noch die schärfere Bezeichnung und es behält die Karzerstrafe für Schüler und Eltern nur mehr symbolische Bedeutung: ihre Verhängung will sagen, daß es mit dem Schüler in einem oder mehreren Stücken schon recht schlimm stehe, indem die verfügbaren Strafmittel der Schule bisher ohne Erfolg geblieben seien, so daß der Schüler von der Schule entfernt werden müßte, wenn sofortige Umkehr und Besserung ausbleibt. Hat die „Karzerstrafe“ diese Bedeutung, dann genügen zwei oder drei Stunden vollständig, ja es wäre zu erwägen, ob nicht ein noch einfacheres Verfahren an die Stelle treten könnte. Ich für meine Person zweifle nicht, daß genau dasselbe erreicht würde wie durch die bisherige Praxis, wenn der Direktor den Eltern im Namen der Konferenz mitzuteilen hätte, wie es mit ihrem Sohne stehe und daß die Schule im Falle der Unverbesserlichkeit zur Selbsthilfe genötigt wäre und zum äußersten Mittel der Ausschließung greifen müßte. Sind es doch die Eltern, auf deren tatkräftige Mitwirkung die Schule ihre letzte Hoffnung setzen muß, wenn ein Knabe bereits die ganze Stufenreihe der Schulstrafen durchlaufen hat.

Glaubt aber die Schule auf dies veraltete Inventarstück der Schuljustiz nicht verzichten zu können, dann möge wenigstens die Art des Vollzugs der Würde des Strafaktes angemessen sein. Die mitunter vorkommende gleichzeitige Internierung von Schülern im selben Lokal erleichtert zwar den Lehrern die Pflicht der Aufsicht, erzeugt aber bei der Jugend leicht eine dem Strafzweck durchaus abträgliche Stimmung. Möge ferner das Karzerlokal, welches diejenigen, die mit ihm Bekanntschaft gemacht haben, gewissermaßen mit dem Glorienschein eines Märtyrertums umgibt und auch schon in der humoristischen Literatur seine Verherrlichung gefunden hat, recht bald nur mehr in der Erinnerung der älteren Generation fortleben! Vgl. Killmann M., Die Direktorenversammlungen des Königr. Preußen v. 1860 bis 1889. Berlin 1890, S. 99 ff. (W. 1871.)

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Katalog s. d. Art. Amtsschriften.

Katechese (gr. κατήχησις, von κατηχεῖν = herabtönen, entgegentönen, unterrichten) sowohl im Neuen Testament als bei den Kirchenvätern zur Bezeichnung des den Katechumenen, das ist den um Aufnahme in eine Christengemeinde Ansuchenden, erteilten

mündlichen Unterrichts. Daß man die Katechumenen akroamatisch belehrte und sie als „mundtot“ behandelte (Enzyklop. Handbuch d. Pädagog. ed. Rein IV., (1897), Sp. 17), ist eine irrige Behauptung. Es läßt sich vielmehr mit ziemlicher Bestimmtheit nachweisen, daß schon Christus im Einzelunterricht erotematisch vorging. Die Apostel setzten das angefangene Werk fort, beschränkten aber den Unterricht ebenso wie die späteren Kirchenlehrer ausschließlich auf Erwachsene. Dadurch war der Umfang der Katechese gegeben. Sie erstreckte sich auf die Lehre von Gottes Einheit im Gegensatze zu der bisher gedachten Vielgötterei, auf den Beweis von der göttlichen Vorsehung, auf die Erlösung u. dgl. m. Der hl. Augustinus verfaßte bereits um das Jahr 400 eine für erwachsene und halbgebildete Heiden berechnete Schrift: „De catechizandis rudibus“, ähnlich wie schon der Priester Cyrill von Jerusalem fünfzig Jahre vorher im Auftrage des Bischofs Maximus sogenannte „mystagogische“ und andere Katechesen bearbeitet hatte. Als Grundlage diente die Lektüre heiliger Schriften des Alten und Neuen Testaments, besonders des „Buches der Weisheit“, „Jesus Sirach“ und der apostolischen Briefe. Im Mittelpunkte des Unterrichts stand wohl überall das Symbolum, an welches sich die Lehre über die Gebote, die Sakramente und das Gebet des Herrn reihte. Das Kinderkatechumenat lag, soweit wir unterrichtet sind, den Eltern oder bei deren Abgange den Paten ob, aber es beschränkte sich auf die Einlernung wichtiger Gebetformeln und des apostolischen Glaubensbekenntnisses, weshalb mehrere Synoden im 7. Jahrhundert verlangten, daß niemand zur Patenschaft zugelassen werde, der nicht wenigstens den Glauben und das Vaterunser könne. Erst in der Mitte des 13. Jahrhunderts wurde von einzelnen Synoden verordnet, daß die Eltern an Sonn- und Feiertagen ihre Kinder vom 7. Jahre an in die Kirche brächten, da die Pfarrer die Glaubensartikel zu erklären hatten. Der Zusammenhang dieser Verordnungen mit den um eben diese Zeit sich stark verbreitenden Lehren der Waldenser und Albingenser ist leicht zu erkennen. Der Verbreitung der von Haus zu Haus durch Emissäre gepredigten Irrlehre sollte durch die von kirchlichen Organen geleitete Katechese begegnet werden. Nicht zufällig kann es sein, daß fast gleichzeitig die Verpflichtung zum jährlichen Empfang des Bußsakraments auch auf die Kinder ausgedehnt wurde, sobald sie zu den „Unterscheidungsjahren“ gekommen seien. Ein intensiverer Betrieb des Kinderkatechumenats war jetzt erforderlich. Thomas von Aquin lehrte eben damals, daß die Katechese in erster Linie „Sache der Priester“ sei. Inzwischen waren aber neben den früher nur spärlich vorhandenen Dom- und Klosterschulen in allen größeren Orten, hauptsächlich aber in Städten, Schulen entstanden. Waren auch die Schulmeister städtische Organe, so erfolgte doch deren Examen vor dem Domscholasten. Auf die Besetzung der erledigten Stellen übte in den meisten Fällen der Pfarrer die größte Ingerenz. Regelmäßig wurden die Schüler zu kirchlichen Funktionen, hauptsächlich zum Kirchengesange, herangezogen. Der ganze Unterricht bewegte sich im streng kirchlichen Rahmen.

An Stelle des alten Katechumenats war die christliche Schule getreten; die ursprüngliche Unterweisung der Kinder durch die Eltern wurde nun durch gebildete Lehrpersonen geistlichen und weltlichen Charakters ergänzt. Die Gegenstände der Katechese waren: 1. Die biblische Geschichte, 2. das Glaubensbekenntnis, 3. das Vaterunser, 4. die zehn Gebote Gottes mit dem Gebote der Liebe. Schon frühzeitig wurden für die Katecheten eigene Lehrbehelfe verfaßt. Wohl dem Einflusse Karls des Großen ist es zuzuschreiben, wenn Alkuin eine „Disputatio puerorum per interrogationes et responsiones“ schrieb, die dann später vom Bischof Bruno von Würzberg (gest. 1045) verwertet wurde. Auch Thomas von Aquin ließ sich die Ausarbeitung besonderer katechetischer Handbücher angelegen sein. Eine erhöhte Aufmerksamkeit widmete die Kirche der Katechese, als im 16. Jahrhundert der Kampf mit Luther entbrannte. Das Konzil von Trient hielt es für nötig, die Verpflichtung der Pfarrer zum religiösen Unterricht der Jugend durch Androhung kirchlicher Zensuren zum Ausdruck zu bringen. Katholizismus und Luthertum suchten von da an durch die Katechese Einfluß und Herrschaft zu gewinnen. Neben Luthers Katechismus entstand auf

katholischer Seite der Katechismus des Jesuiten Canisius (1563), während bereits einige Jahrzehnte vorher (1536—1538) Calvin seinen Katechismus in französischer und lateinischer Sprache hatte erscheinen lassen, dem der Jesuit Edmund Augier einen mit vielem Beifalle aufgenommenen katholischen folgen ließ. Dann wären noch zu nennen die Katechismen von Bellarmin (1598), von Fleury (1679) u. Bossuet (1686). Neben diesen genannten Büchern, welche sich mit Kinderkatechese beschäftigten, wurde eben damals eine Unzahl anderer Schriften verfaßt, worüber Moufang in seinem Werke: „Katholische Katechismen des 16. Jahrhunderts in deutscher Sprache" (Mainz 1881) eingehend handelt. Der 1566 erschienene „Katechismus Romanus" ist ein katechetisches und homiletisches Handbuch für die Pfarrgeistlichkeit. In katholischen Schulen blieb der Katechismus von Canisius fast allgemein bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts im Gebrauche, bis Abt Ignaz von Felbiger 1766 zunächst für die Schulen des Sagan'schen Stiftes einen besseren Leitfaden verfaßte, der bald in allen österreichischen Provinzen eingeführt wurde. Schließlich sei noch der Katechismus des Jesuiten J. Deharbe erwähnt, der auf Veranlassung der bayerischen Bischöfe 1853 entstand.

So verschiedenartig die Katechismen verfaßt sind, ebenso ist die beste Methode bei der Katechese strittig. Weit verbreitet war und ist noch die analytische Methode, welche sich zumeist auf eine Erklärung des vorliegenden Bibel- oder Katechismustextes beschränkt. „Mit dem Texte wird eine Analyse vorgenommen, damit erst das Einzelne gefaßt werde und dann durch Synthese aus den einzelnen Textbestandteilen das Ganze als ein neu Durchschautes sich reproduziere" (Palmer bei Schmid, Enzyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens. 2. Aufl. III. 949). Bekanntlich sind fast alle Katechesen in der analytischen Methode verfaßt. Der Vorgang muß als verkehrt bezeichnet werden. Empfehlenswerter ist die sogenannte synthetische oder genetische Methode, welche auch als sogenannte „Stieglitz-Methode" und „psychologische Methode" bekannt und hauptsächlich von München verbreitet wurde. Der katechetische Vorgang zerfällt hiernach in folgende Teile: 1. Zielangabe, 2. Vorbereitung, 3. Darbietung, 4. Erklärung, 5. Zusammenfassung, 6. Anwendung. Der Hauptvertreter der neuen Richtung ist H. Stieglitz, Stadtpfarrprediger in München. Den Ausgangspunkt bilden die von den Kindern aus dem Hause mitgebrachten Kenntnisse. Wo diese fehlen, wird der Religionslehrer zuerst den religiösen Boden zu legen haben. Was die Kinder interessiert, sind einzig Geschehnisse, niemals Lehren. Es sind also einfache biblische Erzählungen in höchst schlichter, aber anschaulicher Form zu bieten. Die Nutzanwendung geschehe ohne viel Reflexionen und äußerliche Sentimentalität, aber doch so, daß das Gemüt ergriffen wird. — Nacherzählung mit unterstützenden Fragen, in den folgenden Stunden Wiederholung. So sammeln sich im Laufe der Jahre religiöse Wahrheiten, ohne daß die Kinder mit gänzlich unverständlichen Katechismussätzen gequält werden, die weder ein religiöses Wissen, aber noch viel weniger wahre Religion erzeugen.

Literatur: Probst, Gesch. der kath. Katechese, Breslau 1886. — Damroth, Katechetik oder Methodik des Religionsunterrichts. Danzig 1881. — Brunner, Didaktik und Methodik der kathol. Religionslehre. — Schöberl, Der kathol. Schulkatechismus in seiner Geschichte. Kempten 1885. — Zezschwitz, System der christl.-kirchl. Katechetik. Leipzig 1863—1872, 3 Bd. — Willmann O., Didaktik als Erziehungslehre, 3. Aufl. Braunschweig 1903. — Bang, Zur Reform des Katechismusunterrichts. Leipzig 1895. — Bürgel, Gesch. u. Methodik des Religionsunterrichts. Gotha 1890. — Katschner, Katechetik. Graz 1899. — Noser, Katechetik, 3. Aufl. Freiburg 1901. — Vidmar, Methodik des kath. Religionsunterrichts an allg. Volks- und Bürgerschulen, 2. Aufl. Wien 1902. — Grimmich, Der Religionsunterricht an unseren Gymnasien. Wien 1903. — Meunier, Die Lehrmethode im Katechismusunterricht. Ein Beitrag zur heutigen Bewegung auf dem Gebiete der Katechetik. Köln 1905. — Pichler Joh. Ev. und Pichler W., Lehrplan für den kath. Religionsunterricht der Volks- u. Bürgerschulen Österreichs. Wien 1904. — Der pädagogisch-katechet. Kurs in Wien, 1905. Vollständiger Bericht, 1.—3. Aufl. Wien 1905. — Vgl. auch: „Der pädagogisch-katechetische Kursus in Salzburg 1903, herausgegeben von Danner u. „Der „Münchner katech. Kurs 1905", herausgegeben von Göttler,

Kempten und München 1906. — Spirago F., Spezielle Methodik des kath. Religionsunterrichts, 2. Aufl. Trautenau 1902 (ganz besonders empfehlenswert). — Katechet. Blätter. Organ des Münchener Katechetenvereines, Kempten. — Katechetische Monatsschrift. Münster. — Katechetische Zeitschrift, Organ für den gesamten evang. Religionsunterricht. Vgl. auch den Art. dieser Enzykl. „Ph. J. Spener."

Pilsen. *G. Juritsch.*

Katechet s. d. Art. Religionsunterricht.

Katheder s. d. Art. Schulzimmer.

Kathedralschulen s. d. Art. Klosterschulen.

Kehr Karl, einer der hervorragendsten Praktiker auf dem Gebiete der Volksschulerziehung und Lehrerbildung, der auch als Schriftsteller stets in enger Fühlung mit der Praxis blieb, wurde am 6. April 1830 zu Goldbach in Thüringen geboren. Er erhielt seine Ausbildung als Volksschullehrer im Seminar zu Gotha, unterrichtete hierauf in Gotha und Ruhla an der Volks- und Gewerbeschule, wurde 1859 Direktor der Bürger- und Gewerbeschule in Waltershausen und 1863 Seminarlehrer in Gotha, wo er zunächst die Leitung der Seminarschule und die Unterweisung in der praktischen Pädagogik übernahm, bald aber auch einzelne Fächer der theoretischen Pädagogik zugewiesen erhielt. Von seinen Direktoren wirkte besonders Dittes stark auf seine Anschauungen ein. Im Jahre 1872 wurde Kehr selbst Seminardirektor in Gotha; in demselben Jahre gründete er im Anschlusse an die allgemeine deutsche Lehrerversammlung eine Seminarlehrersektion, in der besonders die Frage der Vorbildung für das Seminar zur Erörterung kam. Kehr, der auch diese Frage in erster Linie vom praktischen Standpunkte aus beurteilte, fand die Vorbildung, wie sie damals in Gotha gefordert wurde (Reife zum Eintritt in die Sekunda des Gymnasiums oder in die Prima der Realschule) zu teuer und erklärte sich dafür, daß die Lehramtszöglinge nach der Volksschule bloß eine vierklassige Fortbildungsschule zu besuchen hätten, um in das Seminar eintreten zu können. Von Gotha ging Kehr gleichfalls als Seminardirektor nach Halberstadt und von da nach Erfurt, wo er 1885 starb. Sein bekanntestes und verbreitetstes Buch ist wohl die im Jahre 1868 herausgegebene „Praxis der Volksschule". Bezüglich des Leseunterrichts beteiligte er sich an der Ausbildung der Normalwörtermethode; auf dem Gebiete des Sprachunterrichts begegnete er sich in seinen Ansichten mit jenen Pädagogen, die wie Kellner das Lesebuch zum Mittelpunkte des Sprachunterrichts machen wollten, und gab auch in Gemeinschaft mit Kriebitzsch das „Lesebuch für deutsche Lehrerbildungsanstalten" heraus. Ein Werk von dauern-



Karl Kehr.

dem Werte ist auch die von Kehr in Gemeinschaft mit anderen Schulmännern herausgegebene „Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts" (1877). Zur Förderung der Lehrerbildung trug Kehr auch durch seine „Pädagogischen Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten" bei. Kehr war ein Feind aller Verstiegenheit; er wies nachdrücklich darauf hin, daß selbst die besten Schulgesetze kein ideales Schulwesen hervorzubringen vermögen, wo lokale und persönliche Hindernisse dem im Wege stehen. Besonderen Wert legte er auf die Erziehung der Jugend zur Arbeit, namentlich auch zur Denkarbeit, und auf die sittliche Erziehung überhaupt.

Literatur: Kehrs Selbstbiographie in Pfeiffer, „Die Volksschule des XIX. Jahrhunderts in Biographien hervorragen-

der Schulmänner." — Biographie von H. Scherer in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik. — Andere Biographien von Schumann und Kleinschmidt.

Prag. *Th. Tupetz.*

Kehrein Josef, gleich tüchtig als Schulmann und als pädagogischer Schriftsteller, wurde am 20. Oktober 1808 in dem unterhalb Mainz gelegenen Dorfe Heidesheim geboren. Seine Studien begann er auf dem Gymnasium zu Mainz, 1831 bezog er die



Josef Kehrein.

Landesuniversität in Gießen, wo er drei Jahre Philologie studierte. Nach dem Abgange von der Universität wurde Kehrein Hofmeister; in dieser Eigenschaft verblieb er bis zu seiner 1835 erfolgten Ernennung zum Hilfslehrer am Gymnasium in Darmstadt. Von 1837 bis 1845 wirkte er als Gymnasiallehrer in Mainz, von da ab ein Jahr lang als Prorektor des Gymnasiums in Hadamar, bis er 1846 an derselben Anstalt zum Professor befördert wurde. Das Jahr 1855 brachte ihm die Berufung als Direktor des Lehrerseminars in Montabaur; überdies wurde er mit dem Amte eines Schulinspektors betraut. Kehrein starb am 25. März 1876 zu Montabaur, der letzten und langjährigen Stätte seiner Wirksamkeit, wo ihm mehrere Schüler und Schülerinnen im Jahre 1901 in dankbarer Liebe ein Denkmal errichteten.

Schon als Gymnasiallehrer zog Kehrein das Deutsche allen übrigen Lehrgegenständen vor; eingehende germanistische Studien, denen er sich zur Zeit seiner Wirksamkeit in Darmstadt zu widmen begann und denen er auch später mit unermüdlichem Fleiß oblag, machten ihn bald zu einem tüchtigen Lehrer, der sich nicht nur der dankbaren Verehrung seitens seiner Schüler, sondern auch des Vertrauens der Vorgesetzten zu erfreuen hatte. Immer ein abgesagter Feind von „dem bloß gedächtnismäßigen, geistlosen wörtlichen Einprägen und Einpauken", war er als Seminardirektor ganz besonders darauf bedacht, seine Zöglinge vor jeder seichten, flachen Halb- und Vielwisserei zu bewahren. Neben dem Deutschen wurde dem Lehrerbildner Kehrein die Pädagogik zum Lieblingsgegenstand. Da und dort bemühte er sich, die Verstandestätigkeit seiner Schüler zu fördern und gleichzeitig auf die Gemüts- und Willensbildung Einfluß zu nehmen. Die angehenden Lehrer mit Begeisterung für ihren schönen Beruf zu erfüllen, galt Kehrein als die höchste Aufgabe. Über das geistige vergaß er keineswegs das leibliche Wohl seiner Schüler, wofür unter anderem die über seinen Antrag erfolgte Berufung eines eigenen Anstaltsarztes den besten Beleg bietet. In seiner Eigenschaft als Schulinspektor nahm Kehrein das regste Interesse an dem Gedeihen der ihm unterstehenden Lehranstalten; er ließ es nicht bei den bloßen Inspektionen und Prüfungen bewenden, sondern veranstaltete zeitweilig Konferenzen, in denen er mit Vorliebe von Lehrern eingeschickte Konferenzvorträge einer eingehenden Kritik unterzog; bisweilen hielt er selbst Vorträge, vornehmlich über deutsche Sprache und Literatur. Nicht minder bedeutende Verdienste erwarb sich Kehrein durch seine reiche literarische Produktivität. Seine anerkannt guten Schriften haben teils die Geschichte der deutschen Sprache, Sage und Sitte zum Gegenstand, teils beschäftigen sie sich mit Fragen der Erziehung und des Unterrichts; daneben leistete er auch noch Namhaftes durch Herausgabe katholischer Lieder, Hymnen und Psalmen.

Schriften: „Beispielsammlung zur Lehre von den Figuren und Tropen." „Sammlung deutscher Musterreden." „Die dramatische Poesie der Deutschen." „Gram-

matik der neuhochdeutschen Sprache." „Die weltliche Beredsamkeit der Deutschen." „Szenen aus dem Nibelungenliede." „Kurze Lebensbeschreibungen der Dichter und Prosaiker." „Überblick der deutschen Mythologie." „Tabellen der gotischen, althochdeutschen Deklination und Konjugation." „Proben der deutschen Poesie und Prosa." „Deutsches Lesebuch." „Geschichte der deutschen Bibelübersetzung vor Luther." „Kleine deutsche Schulgrammatik." „Kirchen- und religiöse Lieder." „Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden." „Onomatisches Wörterbuch." „Grammatik der deutschen Sprache des 15. bis 17. Jahrhunderts." „Handbuch deutscher Prosa." „Auswahl dramatischer Deklamationsstücke." „Schulgrammatik der deutschen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung der Klassiker." „Liederbrevier." „Aufgaben zu Sprach- und Stilübungen in den Elementarschulen." „Kurze Geschichte des deutschen katholischen Kirchenliedes bis zum Jahre 1631." „Katholische Kirchenlieder, Hymnen, Psalmen, etc." „Volkssprache und Volkssitte im Herzogtum Nassau." „Wörterverzeichnis und Regeln zur deutschen Rechtschreibung." „Sammlung alt- und mittelhochdeutscher Wörter." „Hilfsbüchlein zur Erklärung kirchlicher Ausdrücke." „Deutsches Stilbuch." „Hilfsbuch zum deutschen Sprachunterricht in allen Klassen der Elementarschule." „Das Annolied." „Pater Noster und Ave Maria." „Biographisch-literarisches Lexikon der katholischen deutschen Dichter." „Wörterbuch der Weidmannssprache." „Deutsche Geschichte aus dem Munde deutscher Dramatiker." „Lateinische Sequenzen des Mittelalters." „Überblick der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts." „Blumenlese aus katholischen Dichtern des 19. Jahrhunderts." „Das deutsche katholische Kirchenlied in seiner Entwicklung." „Handbuch der Erziehung und des Unterrichts." „Fremdwörterbuch"; ferner zahlreiche Abhandlungen und poetische Schriften.

Wien. *Hans Lichtenecker.*

Kellner Lorenz, der bedeutendste unter den katholischen Pädagogen des 19. Jahrhunderts, wurde am 29. Jänner 1811 in einem Dorfe bei Heiligenstadt geboren. Sein Vater, ein Lehrer, war, von dem Rufe Pestalozzis angezogen, selbst nach Ifferten gewandert, um die dortigen Neuerungen kennen zu lernen, und stieg später zum Rektor der Bürgerschule und Leiter des Seminars in Heiligenstadt empor. Der Sohn studierte an den Gymnasien in Heiligenstadt und Hildesheim, wo der berühmte Naturforscher Leunis ihm Sinn für Naturbeobachtung einflößte, und an dem Seminar in Magdeburg, dessen Leiter damals Zerrenner war. In Erfurt trat er 1831 ins Lehramt und errang infolge seiner Begabung und seines Fleißes rasch eine leitende Stellung. Als das Seminar in Heiligenstadt gegründet und Kellners Vater zu dessen



Lorenz Kellner.

Leitung berufen wurde, ward er selbst diesem als einziger Hauptlehrer beigegeben. So dürftig das Seminar ausgestattet war, so ehrenvoll waren die Erfolge, die Kellner Vater und Sohn in begeistertem Zusammenwirken erzielten. Im Jahre 1848 wurde Kellner als Schulrat nach Marienwerder berufen; in dieser Stellung hatte er auch polnische Schulen zu inspizieren, eignete sich aber rasch die dazu nötigen Sprachkenntnisse an und gewann auch das Vertrauen der Bevölkerung, die ihn zweimal zum Abgeordneten wählte. Dennoch fühlte er sich in den ungewohnten Verhältnissen nie ganz behaglich und nahm daher gern einen Ruf nach Trier an, wo er noch 31 Jahre als Schulrat auf das

segenvollste wirkte. Auch an Falks Volksschulreform nahm er als Ratgeber Anteil. Im Jahre 1886 trat er in den Ruhestand, im Jahre 1892 starb er, nachdem ihm noch kurz vorher anläßlich seines 80. Geburtstages von allen Seiten große, aber wohlverdiente Ehren erwiesen worden waren. Kellner, der Katholik, wird gern mit dem Protestanten Kehr (s. d.) zusammen genannt, mit welchem ihn das Bestreben einte, den Sprachunterricht von den Fesseln der herkömmlichen Grammatik zu befreien und das Lesebuch in dessen Mittelpunkt zu stellen. Große Verdienste erwarb er sich um die Geschichte der Pädagogik durch seine „Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern", die zugleich von seiner milden, gemütvollen Denkungsart und seiner Unparteilichkeit Zeugnis gibt. Aber auch seine zahlreichen anderen Schriften sind von dauerndem Werte. Besonders hervorgehoben seien noch die „Aphorismen", die „Volksschulkunde", der „Praktische Lehrgang für den Sprachunterricht" und endlich auch seine Selbstbiographie (erschienen unter dem Titel: „Lebensblätter").

Prag. *Th. Tupetz.*



Franz Georg Gustav Kern.

Kern Franz Georg Gustav, preußischer Gymnasialpädagog, besonders als Methodiker des grammatischen Unterrichts hervorragend, wurde am 9. Juli 1830 zu Stettin geboren. Nach Beendigung seiner philologischen Studien an der Universität zu Berlin begann er 1851 seine lehramtliche Tätigkeit an höheren Schulen; zunächst wirkte er an dem Gymnasium seiner Vaterstadt, dann in Pyritz und Schulpforta, bis er 1866 mit der Direktion des Gymnasiums in Oldenburg betraut wurde. Im Jahre 1869 ging er in gleicher Eigenschaft nach Danzig, aber schon nach zwei Jahren folgte er einem Rufe nach Stettin, wo er das Gymnasium zehn Jahre hindurch leitete. 1881 zum Direktor des Köllnischen Gymnasiums in Berlin ernannt, übernahm er gleichzeitig die Leitung des königlichen pädagogischen Seminars für gelehrte Schulen. Hier veröffentlichte er eine Reihe von Schriften, die sich mit der Umgestaltung und Vereinfachung der Satzlehre beschäftigen und durch die der verdienstvolle Pädagog unter den Schulmännern eine lebhafte Bewegung hervorrief. Er starb am 14. Dezember 1894.

Der Schwerpunkt seiner Reform liegt darin, daß er den grammatischen Unterricht von allen logischen Abstraktionen frei wissen will; demgemäß wendet er sich dagegen, daß Satz und Urteil identifiziert werden. Dieses betrachtet er als das Ergebnis einer Überlegung, ob mit Recht das Prädikat dem Subjekte zukomme, ob der Subjektsbegriff wie eine Art dem Prädikatsbegriffe unterzuordnen sei. Der Satz hingegen ist ihm der sprachliche Ausdruck eines Gedankens mit Hilfe des finiten Verbums. Dieses hat demnach die wichtigste Funktion im Satze; es ist der Träger des Gedankens, da es Subjekts- und Prädikatsbegriff, bis zur Unlöslichkeit verbunden, als eine im Augenblicke des Sprechens sich vollziehende Einheit ausdrückt. Alle übrigen Hinzufügungen zum finiten Verbum stehen zu diesem, dem „Satzkeim", der „Satzwurzel", in irgend einem Abhängigkeitsverhältnisse, indem sie sich bald dem Subjektsbegriffe unmittelbar oder mittelbar unterordnen, bald den Verbalinhalt direkt oder indirekt bestimmen.

Im allgemeinen wurden Kerns Anschauungen sympathisch begrüßt; die Volksschule aber hat aus seinen Anregungen bisher verhältnismäßig wenig Gewinn gezogen; das mag zum Teil darin begründet sein, daß Kern mehr das Gymnasium im Auge hatte als die Volksschule; anderseits

aber ist nicht zu verkennen, daß die irrige Meinung, die Lehre vom finiten Verbum in seiner satzbildenden und satzbeherrschenden Stellung gehe weit über das Auffassungsvermögen der Kinder hinaus, einer Verallgemeinerung der Kernschen Ideen auf dem Gebiete der Volksschule hinderlich war. Doch schon zeigen sich vielfach erfreuliche Anfänge, die beweisen, daß auch die Elementarschule die Kernsche Reform, wenn auch nicht im vollen Umfange, so doch in ihrem grundlegenden Prinzipe fruchtbringend verwerten kann.

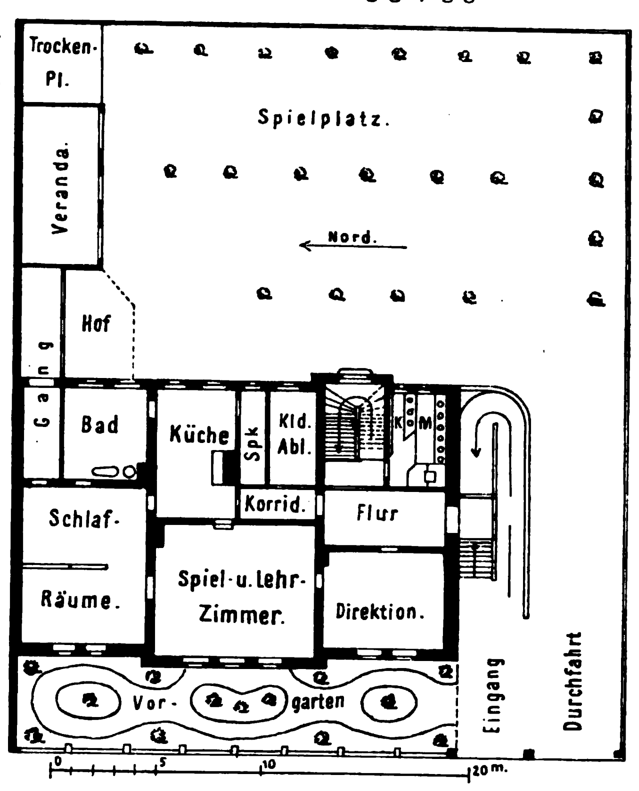
Schriften: „Joh. Schefflers Cherubinischer Wandersmann." „Deutsches Lesebuch." „L. Giesebrecht." „Die Deutsche Satzlehre." „Zur Methodik des deutschen Unterrichts." „Zur Reform des Unterrichts in der deutschen Satzlehre." „Zustand und Gegenstand." „Leitfaden für den Anfangsunterricht in der deutschen Grammatik." „Grundriß der deutschen Satzlehre." „Goethes Torquato Tasso." „Lehrstoff für den deutschen Unterricht in Prima" und „Schulreden".

Wien. *Hans Lichtenecker.*

Kinderbewahranstalt. Schon in frühester Zeit zeigte sich das Bedürfnis, für jene Kinder vorzusorgen, deren Eltern tagsüber fern vom Hause ihrer Arbeit nachgingen, aber auch für alle elternlosen, verlassenen und verwahrlosten Kinder, welche ohne jede Aufsicht und Pflege aufwuchsen, den schädlichen Einflüssen ihrer Umgebung und des Straßenlebens preisgegeben. Wir erinnern nur an die „Mutterschule" des Amos Comenius (s. d.) und an Pestalozzi, welcher in seinem Volksbuche „Lienhard und Gertrud" (1781) die Errichtung von „Kinderhäusern" verlangt, „darin arme Mütter ihre noch nicht schulfähigen Kinder hineinbringen und besorgen lassen können". Pestalozzi wußte freilich nicht, daß schon zwei Jahre vor dem Erscheinen seines Buches eine einfache Magd, Luise Scheppler (geb. 4. Nov. 1763 in Bellefosse im Elsaß), seinen Gedanken ausgeführt und ein solches Kinderhaus, die erste Bewahranstalt, zu Waldbach im Steinthale (Elsaß) errichtet hatte. Das kam so. Der evangelische Pfarrer Friedrich Oberlin, geboren 1740 zu Straßburg als der Sohn eines Lehrers, übernahm 1767 die Seelsorge in Waldbach und entfaltete daselbst eine wirksame sozial-reformatorische Tätigkeit, welche das von Überschwemmungen heimgesuchte, seinen Bewohnern nur dürftiges Auskommen bietende Steinthal bald in ein blühendes Gemeinwesen umwandelte. Der Eindämmung des Wildbaches folgte die Erbauung von Straßen und Brücken, von Bewässerungskanälen, die Errichtung von Sparkassen, der Neubau eines Schulhauses mit einer Lehrmittelsammlung und einer Volksbibliothek und die Errichtung von Strickschulen für die weibliche Jugend. Letztere standen unter der Leitung seiner Frau, welche die Lehrkräfte für dieselben heranbildete. Eine dieser Stricklehrerinnen, die erwähnte Luise Scheppler, welche als einfache Bauernmagd in das Haus Oberlins eingetreten war, fand, daß bei dem großartigen Aufschwunge, den die landwirtschaftliche und gewerbliche Tätigkeit des Steinthales genommen, die kleinsten Kinder arg vernachlässigt wurden; sie sammelte diese vereinsamten, mangelhaft beaufsichtigten Kleinen um sich und war ihnen Mutter und Lehrerin zugleich. Sie reinigte sie, erzählte ihnen Geschichten, lehrte sie stricken und machte mit ihnen kleine Ausflüge in die Umgebung. Mit Oberlins Ruf drang auch das Wirken Luise Schepplers in die Öffentlichkeit und fand die verdiente Bewunderung. Im Jahre 1829, drei Jahre nach Oberlins Tode, übersandte ihr die Pariser Akademie auf Antrag Cuviers einen Ehrenpreis von 5000 Franks. Ihr schönes Beispiel fand aber zunächst weder in Frankreich noch in den angrenzenden Ländern Nachahmung; ihre Saat sollte erst später reifen. — Unabhängig von den Vorgängen im Steinthale wurde in Schottland zu New-Lanark am Clyde im Jahre 1816 eine Kleinkinderschule ins Leben gerufen. Daselbst lebte ein reicher Fabriksbesitzer, Robert Owen, welcher schmerzlich bemerkt hatte, wie bei den vielen Kindern, deren Eltern als Arbeiter in seiner Fabrik beschäftigt waren, Ungezogenheit und Roheit zunahmen. Er lud die Mütter ein, ihm jeden Morgen die 2- bis 5jährigen Kinder zu bringen und sie nach Schluß der Fabrik wieder abzuholen. Die Beaufsichtigung der Kinder übertrug er einem Weber, namens Buchanan, der, wie ein Zeitgenosse schreibt, „das Herz der Kinder so zu gewinnen wußte, daß die Kleinen bereits beim Erwachen nach Vater

Buchanan verlangten". Wenn man hört, daß dieser schlichte Weber schön zu erzählen verstand, daß er Bewegungsspiele vornahm und auch den Gesang pflegte, so muß er ein ganz tüchtiger Erzieher gewesen sein. Das Parlamentsmitglied Lord Brougham war von der Owenschen Anstalt, die er bei einem Besuche kennen lernte, so begeistert, daß er 1820 in London (Westminster) eine Kleinkinderschule errichtete, deren Leitung er dem alten Buchanan übertrug. Hier entstand 1825 die Infant-school-society (Kleinkinderschul-Gesellschaft), welche sich die Errichtung und Förderung solcher Anstalten zur Aufgabe machte und S. Wilderspin zu ihrem Agenten bestellte. Wilderspin hatte schon 1823 ein Werk herausgegeben: „Die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen", welches nebst einer Ausgestaltung der Buchananschen Methode einen Lehrplan und viele praktische Ratschläge enthielt. Dieses Werk hat die Verbreitung der Anstalten mächtig gefördert. Im Jahre 1828 erschien eine Übersetzung desselben in Wien, besorgt von dem Wiener Großhändler Jos. Ritter v. Wertheimer, der auf einer Geschäftsreise in London Wilderspin persönlich kennen gelernt hatte. Im Vereine mit dem Pfarrer Joh. Lindner gelang es Wertheimer 1830, die erste Kinderbewahranstalt in Wien in der Vorstadt am Rennweg zu errichten. Noch in demselben Jahre öffneten sich die Pforten einer zweiten Anstalt in der Vorstadt Wieden und einer dritten in der Vorstadt Margareten und es entstand der „Zentralverein für die Kinderwartanstalten Wiens", der heute noch fortbesteht und segensreich wirkt. Früher noch als in Wien, am 1. Juni 1828, eröffnete die warmherzige und tatkräftige Gräfin Therese Brunswick-Korompa, Beethovens Lieblingsschülerin, in ihrem eigenen Hause in Budapest eine Anstalt, welcher bald mehrere in Ungarn nachfolgten. Schon in den frühesten Lebensjahren für Menschenwohl begeistert, hatte diese edle Dame Pestalozzi in der Schweiz und, durch Wertheimers Schrift auf Wilderspin aufmerksam geworden, auch diesen in London besucht und so Erfahrungen gesammelt, die sie reichlich verwertete. Wie sich ihr Einfluß auf die Einrichtung der Wiener Anstalten geltend machte, so ist auch die Eröffnung der Anstalten in München 1833, in Augsburg 1834 und in Karlsruhe 1837 ihrem Einflusse zu verdanken. — In Deutschland war es Pauline, Fürstin zu Lippe-Detmold, welche schon im Jahre 1802 in Detmold eine Zufluchtsstätte schuf, in der die Kinder der Taglöhner während des Sommers Aufnahme und Pflege fanden. Leider fand dieses Beispiel edler Fürsorge keine Nachahmung in den weiten Gauen des deutschen Reiches, wenn man etwa von der „Verwahranstalt" des Professors Friedrich Wadzek, errichtet 1819 in Berlin, absieht; erst viel später machten sich die Einflüsse von England und aus dem Elsaß her geltend. Unter den ersten Anstalten Deutschlands sind außer den bereits erwähnten zu nennen: Hamburg 1829, Stuttgart 1829, Berlin 1830, Lübeck 1834, Kaiserswert a. Rh. 1835 (Pfarrer Theodor Fliedner), Leutesheim bei Straßburg 1840 (Regina Jolberg). Besonders in den Sechziger- und Siebzigerjahren des vorigen Jahrhunderts griff die auf den Schutz der Jugend gerichtete Bewegung, von Regierungen, hohen Persönlichkeiten, Gemeinden und kirchlichen Behörden gefördert, mächtig um sich, so daß fast kein größerer Ort Deutschlands ohne Bewahranstalt blieb. An dieser erfreulichen Bewegung hatte mittelbar Fröbel (s. d.) hervorragenden Anteil, weil die Diskussion der von ihm erörterten Grundfragen der Erziehung durch seine Anhänger in immer weitere Kreise gebracht wurde und selbst die Gegner zu lebhafterer Tätigkeit antrieb. Die Errichtung der Anstalten ging vielfach von eigens zu diesem Zwecke gegründeten Gesellschaften und Vereinen aus. Unter diesen sind zu nennen: Der „Verein zur Beförderung der Kleinkinderbewahranstalten" in Berlin, welcher seit 1839 besteht, und der „Oberlin-Verein" in Berlin, gegründet von Freiherrn Adolf v. Bissing-Beerburg 1871, welcher sich die „Förderung, Hebung und Verbreitung der christlichen Kleinkinderschule in Verbindung mit Gemeinde- und Krankenpflege" zur Aufgabe stellte. — Im Jahre 1903 wurden in Deutschland 2500 Kinderbewahranstalten gezählt, in Österreich 700. — Da der Zweck der Bewahranstalten vornehmlich ein negativer ist, nämlich die Kinder vor körperlichen und geistigen Schäden zu bewahren, so war demnach auch meist das Bestreben

der Erzieher an denselben zunächst auf die körperliche Pflege gerichtet. Nebenbei mußten aber die Kinder doch auch beschäftigt werden und da trat, wie schon der Titel „Schule" (Kleinkinderschule, Warteschule, Spielschule, Verwahrschule) andeutet, das Lernen im Sinne einer schulmäßigen Tätigkeit mehr als notwendig in den Vordergrund. Die Vorkehrungen in dieser Richtung waren ein Kunterbunt von pädagogischen Einfällen; Aufsagen unverstandener Gebete und Katechismussätze, der zehn Gebote Gottes, Herleiern von Sprüchen und Gedichten meist religiösen Inhaltes, Singen religiöser Lieder, Zählen bis 100 vor- und rückwärts, Benennen von Buchstaben und Ziffern, Erzählen biblischer und profaner Geschichten etc. wechselten miteinander ab, die Mädchen mußten strikken, die Knaben Fleckchen zupfen oder Samen klauben u. s. w. Da einem Erzieher oft 100 und mehr Kinder zugewiesen waren, so war Ruhe und Ordnung nur schwer aufrecht zu halten und es mußte der Stock zu Hilfe genommen werden, besonders dann, wenn ein förmlicher Unterricht in Lesen, Schreiben und Rechnen erteilt wurde. Das Beste für die Kleinen war noch, wenn sie sich mit den meist von reichen Kindern abgelegten und geschenkten Spielsachen nach ihrem Belieben beschäftigen konnten, oder wenn ihnen der Garten als freier Tummelplatz eröffnet wurde. Doch fehlt es nicht an Bestrebungen, die Tätigkeit der Kinder psychologisch und methodisch zu begründen und planmäßig auszugestalten. Außer dem schon genannten Buche Wilderspins sind noch zu nennen: die Schrift des österreichischen Schulmannes Leop. Chimani „Über die Theorie der Kleinkinderpflege", erschienen in Wien 1832, und vor allem die Schriften Dr. Fölsings, der in Darmstadt eine Kleinkinderschule, verbunden mit einem Seminar für Kleinkinderlehrerinnen, leitete und sich nicht nur als kenntnisreicher Erzieher, sondern auch als tüchtiger Praktiker erwies. Wohl wehrte er sich mit aller Kraft gegen die Fröbelsche Pädagogik, gegen welche sich auch heute noch die Anhänger der evangelisch-christlichen Bewahrschule ablehnend verhalten, aber die Überzeugung von der Notwendigkeit einer entwickelnden Erziehung, wie sie Fröbel forderte, drang in immer weitere Kreise und wurde auch bestimmend für die Bewahranstalten, die nach und nach die Fröbelschen Beschäftigungen aufnahmen und mehr und mehr der Erziehungsweise des Kindergartens nachstreben. Als Beweis hiefür diene folgende Tatsache aus Sachsen. Das dortige Ministerium des Innern hat 1895 eine Enquete über die Bewahranstalten und Kindergärten



Grundriß einer Kinderbewahranstalt in Berlin.

angestellt. Es wurden 237 Kinderbewahranstalten gezählt. Die Frage, ob nach Fröbels System vorgegangen wird, wurde von 172 Anstalten bejaht, von 57 verneint. — Die äußere Einrichtung der Kleinkinderschule zeigt vorstehende Abbildung, der Grundriß einer Berliner Bewahranstalt.

In den meisten Anstalten verweilen die Kinder den ganzen Tag über, erhalten also daselbst Mittags- und Vesperbrot, machen ihr Mittagsschläfchen etc. Eine Erweiterung der Bewahranstalt nach unten ist die Krippe (crèche), welche Kinder im Alter von 14 Tagen bis drei Jahren tagsüber aufnimmt. Die erste Krippe wurde von Firmin Marbeau im Jahre 1840 zu Paris errichtet, von wo aus sich diese segensreiche für den hilfsbedürftigsten Teil der Jugend bestimmte Einrichtung über alle Kulturländer verbreitete. Eine Fortsetzung der Bewahranstalt für das höhere Jugendalter sind die Asyle oder Rettungshäuser, welche die Aufgabe haben, verwahrloste, meistenteils bereits gerichtlich bestrafte jugendliche Personen zu bewahren, zu bessern und für einen geeigneten Lebensberuf vorzubereiten. Vgl. auch den Art. „Kinderhort".

Literatur. Wirth J. G., Über Kleinkinderbewahranstalten. Eine Anleitung zur Errichtung etc. Augsburg 1838. — Besser L. Dr., Über das Wohl der Arbeiterkinder in Kleinkinderbewahranstalten und Kindergärten. Bonn 1875. — Fölsing J. Dr., Die Menschenerziehung. Leipzig 1850. — Fölsing J. Dr., Blüten und Früchte der Kleinkinderschule nach 100jährigem Bestehen. Forst i. L. 1880. — Fölsing J., Dr., Dornenstücke zu den Blüten und Früchten der Kleinkinderschulen. Forst i. L. 1882. — Bissing-Beerburg, A. Freiherr v., Dr., Die christliche Kleinkinderschule, ihre Entstehung und Bedeutung. Leipzig 1872. — Ranke J. Fr., Die Erziehung und Beschäftigung kleiner Kinder in Kleinkinderschulen und Familien. 6. Aufl. Elberfeld 1875. — Ranke J. Fr., Die Gründung, Unterhaltung und Leitung von Krippen, Bewahranstalten und Kleinkinderschulen. Elberfeld 1887. — Fliedner Th., Liederbuch mit der Methode der Erziehung und des Unterrichts in der Kleinkinderschule. Eine Anleitung, 5. Aufl. 1872. — Schindler L., Das Kindergarten- und Kleinkinderschulwesen in Österreich und Deutschland. Vergleichende Reisestudien des Jahres 1877. Wien 1878. — Hübener Johannes, Die christliche Kleinkinderschule, ihre Geschichte und ihr gegenwärtiger Stand. Gotha 1888. — Kopp Joh., Geschichte der Kleinkinderschule und des Kindergartens in Dr. K. A. Schmids Geschichte der Erziehung, V. Band, 3. Abteilung. Stuttgart 1902.

Wr.-Neustadt. *Josef Ambros.*

Kindergarten. Dieser ist eine durch Friedrich Fröbel (s. d.) begründete Anstalt zunächst für Kinder des vorschulpflichtigen Alters, um ihnen durch Umgang und Spiel eine von der Familie zur Schule hinüberführende Erziehung zu geben. Wie Comenius und Pestalozzi geht auch Fröbel von der gesunden Ansicht aus, daß die ersten sechs Lebensjahre des Menschen die wichtigste Zeit des ganzen Lebens sind, wodurch die Hauserziehung eine überwiegende pädagogische Bedeutung gewinnt. Allein ein Moment ist es, welches selbst der besten Hauserziehung mangelt — nämlich jenes, was Fröbel „Erziehung zur Gemeinschaft durch Gemeinschaft" nennt. Er hatte erkannt, daß „die richtige Verwertung des Genossenschaftsprinzips das wahre Mittel zu disziplinieren" sei. Die Familiengemeinschaft ist nämlich zu klein und es fehlt ihr insbesondere an Umgang des Kindes mit mehreren gleichartigen Genossen; deshalb ist es ihr bei all ihren Vorzügen nicht möglich, für das spätere Leben in der wirklichen bürgerlichen Gesellschaft vorzubereiten. Das Hauskind zeigt verschiedene Einseitigkeiten und Mängel, wie Schüchternheit, Dünkelhaftigkeit, Eigensinn, Menschenscheu u. dgl., welche erst in der Schule abgestreift werden können. Allein zu diesem Behufe kommt die Schulerziehung teils zu spät, teils verfolgt sie andere, insbesondere Unterrichtszwecke, als daß es nicht ersprießlich wäre, zwischen Haus und Schule ein spezifisches Mittelglied einzuschalten, den Fröbelschen Kindergarten. Er ist zunächst von der Kleinkinderbewahranstalt wohl zu unterscheiden, welche nur als notgedrungener Ersatz für die Familienerziehung dort auftritt, wo, wie in den Arbeiterkreisen, die Eltern verhindert sind, ihren Kindern Aufsicht und Pflege zu widmen. Diese Anstalten haben, wie ihr Name schon andeutet, den Zweck, zu bewahren, das Kind vor Gefahren und Schädlichkeiten durch Aufsicht und Pflege zu schützen; sie wirken also nur negativ. Der Kindergarten da-

gegen will positiv bilden und erziehen, dies jedoch nicht nach Art der Schule durch Unterricht, welche der Persönlichkeit unter allen Umständen einen gewissen Zwang auferlegt und daher bei Kindern nichts weniger als beliebt ist, sondern nach Art des Hauses, indem dem Kinde die goldene Freiheit der Kindertage belassen wird. Fröbel sagt darüber: „Wie in einem Garten unter Gottes Schutz und unter der Sorgfalt erfahrener, einsichtiger Gärtner im Einklange mit der Natur die Gewächse gepflegt werden, so sollen hier die edelsten Gewächse, Menschen, Kinder als Keime und Glieder der Menschheit in Übereinstimmung mit sich, mit Gott und Natur erzogen werden.“ Mit dem Namen „Kindergarten“ brachte er seine Anstalt in einen bewußten Gegensatz zu der Bewahranstalt (Spielschule, Kleinkinderschule), wie zur Schule überhaupt. Sein Kindergarten war ihm gleichsam eine erweiterte Familienstube; in ihm sollte nicht die Methode des Lehrers, sondern das Vorgehen der Mutter (s. d.) herrschen. Darum sind die freien Formen des Umganges und Spieles seine Erziehungsmittel und das kunstgerechte Rüstzeug des eigentlichen Unterrichts, nämlich Buchstaben und Ziffern, von seiner Schwelle verbannt. Nur was das Kind selbst sucht und liebt, nämlich Betätigung der eigenen Persönlichkeit im Umgang und Spiel, darf ihm im Kindergarten geboten werden. Nur unvermerkt soll seine natürliche Entwicklung in jene Bahnen geleitet werden, die ihm pädagogisch heilsam sind; nur zwanglos sollen die Elemente der Anregung und Bildung in seine Beschäftigungen und Unterhaltungen eingeführt werden. Da ist vor allem der Tätigkeitstrieb, der sich bei ihm als Spieltrieb äußert, und der Mitteilungstrieb, der es die Unterhaltung mit seinesgleichen suchen läßt. Beide werden in der Form von Beschäftigung und Umgang in den Dienst der Erziehung gestellt. In diesem Sinne aufgefaßt, soll die Kindergartenerziehung die Familienerziehung zwar nicht ersetzen, aber durch ihre reicheren Mittel vollenden. Zu diesen rechnen wir den erweiterten Umgang, die rationelle Auswahl der Beschäftigungen, die pädagogisch zweckmäßigen Anschauungs- und Beschäftigungsmittel und die Leitung durch eine in das Wesen der Kindergartenerziehung eingeweihte Kindergärtnerin, welche, um sie dem Familienkreise des Kindes näher zu bringen, meist „Tante“ genannt wird. Der erste Kindergarten wurde am 24. Juni 1840, dem Tage des 400-jährigen Jubiläums der Erfindung der Buchdruckerkunst, gegründet, seine Eröffnung auf den 28. Juli 1840 verschoben. Da die damaligen Kinderbewahranstalten fast alle von Männern geleitet waren, so hatte auch Fröbel anfänglich den Plan, seine Anstalt in die Hände von Männern, von Lehrern zu legen. Bald will er sie „Kinderpflegeschule“, bald „Autodidaktische Anstalt“, bald „Anstalt zur Pflege des Familienlebens“, bald „Anstalt zur Selbstbelehrung, Selbsterziehung und Selbstbildung des Menschen durch Spiel, schaffende Selbsttätigkeit und freitätigen Selbstunterricht für Familien und Volksschulen“ nennen. Tatsächlich gründete er bereits 1839 in Dresden eine „Pflegeanstalt der Kindheit“, welcher Frankenberg, vorher Lehrer in Keilhau, vorstand; doch als er den Namen Kindergarten gefunden, da trat ihm auch die Wichtigkeit des Erzieherberufes der Frau immer mehr vor die Seele — „Frauenleben und Kindheitspflege sind ihrem Wesen nach eins“ — und er legte seine Anstalt in die Hände der deutschen Frauen und Jungfrauen, die er unter Vorlage eines „Planes zur Begründung und Ausführung eines Kindergartens“ zur Zeichnung von Aktien aufforderte. Obzwar statt der erhofften 100 Aktien à 10 Taler nur 70 Zeichnungen einliefen, wurde doch an die Ausführung geschritten. Für den Kindergarten wählte Fröbel einen freien Raum, dessen einer Teil mit Pflanzen und Bäumen besetzt war, um das organische Leben beobachten und praktische Gartenpflege treiben zu können; an diesen schließt sich ein Saal für die ungünstige Witterung und für Beschäftigungen, welche nicht im Freien betrieben werden können. Nach Fröbels Idee sollte der Kindergarten aber auch eine Schule für junge Mädchen sein, welche sich hier für ihren Erzieherberuf als künftige Hausfrauen und Mütter vorbereiten sollten; er hatte hiebei ebenso die Töchter der Vornehmen im Auge wie jene, welche den Beruf einer Kinderpflegerin oder Kindergärtnerin als Brotstudium erwählten. Durch Briefe, Aufsätze in Zeitschriften und persönliches Eingreifen auf mehreren Reisen suchte Fröbel die Idee seines Kinder-

gartens zu verbreiten. Auch seine Freunde und die von ihm herangebildeten Kindergärtnerinnen halfen mit, so daß er im Jahre 1848 in einem Briefe an Ida Seele schon 16 Kindergärten aufzählen konnte, nämlich: Blankenburg (1840), Rudolstadt (1840), Gera (1840), Darmstadt (1844, Ida Seele), Homburg v. d. H., Dresden (1847), Graz (Ida Weider), Marienberg, Annaburg (1847), Hildburghausen, Quetz, Zöblitz, Erfurt, Lünen, Gotha (1847), Hamburg (1848). Auch in mehreren Bewahranstalten wurden schon damals seine Beschäftigungsmittel eingeführt. In Blankenburg, Keilhau, später in Liebenstein und Marienthal, als Wanderlehrer auch in Dresden und Hamburg hielt Fröbel Kurse ab, in welchen Kindergärtnerinnen und Kinderpflegerinnen (Bonnen) herangebildet wurden. Von Zeit zu Zeit veranstaltete er auch Spiel- und Jugendfeste, bei denen die Kinder, Lehrer und Kindergärtnerinnen öffentlich vor allem Volke Spiele aufführten; er gründete ferner Erziehungsvereine, von deren Propaganda er sich für seine Sache am meisten versprach. Seine rastlose Tätigkeit fand ein unüberwindbares Hemmnis in dem Erlaß des Ministers von Raumer, welcher die Kindergärten in Preußen verbot (s. d. Art. Fröbel). Erst nach Rücknahme dieses Verbotes verbreitete sich der Kindergarten mit außerordentlicher Raschheit in beiden Hemisphären, so daß in den meisten Kulturländern nicht nur Kindergärten, sondern auch Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen bestehen.

In Thüringen, der Wiege des Kindergartens, haben sich zunächst August Köhler in Gotha, ferner Lehrer Schmidt und Stiftslehrer Friedrich Seidel in Weimar durch literarische Arbeiten um die Ausbreitung des Kindergartens verdient gemacht. Sie waren es auch, welche die Zeitschrift „Kindergarten, Bewahranstalt und Elementarklasse" begründeten.

Frau Berta v. Marenholtz-Bülow hat noch mehr getan: sie hat in dem ersten Jahrzehnt nach Fröbels Tode die Keime der Kindergartenerziehung mit selbstloser Hingebung über Europa verbreitet, ja bis nach Amerika getragen und war lange Zeit als Hauptmitarbeiterin der ehemals von Dr. Karl Schmidt, später von Dr. Wittmer in Kassel redigierten Zeitschrift „Die Erziehung der Gegenwart" tätig. Dresden, als Wohnsitz dieser unermüdlichen Frau, galt lange Zeit als das Hauptquartier der für die Fröbelsche Erziehung Kämpfenden. Als weitere Zentralpunkte in Deutschland gelten: Hamburg (Johanna Goldschmidt, Dr. Wichard Lange, Doris Lütkens, Johannes Halben), Leipzig (Henriette Goldschmidt), Breslau (Frl. Jenny Asch) und vorzüglich Berlin (Lina Morgenstern, Dr. Pappenheim, Dr. Angerstein, Henriette Schrader, Berta Meyer, Hermann Goldammer, Schulinspektor Hermann Reinecke).

Während anfänglich die Fröbelschen Kindergärten vorwiegend Kinder aus sogenannten besseren Häusern aufnahmen und meist den Titel „Familienkindergärten" führten, war man später bestrebt, deren Wirksamkeit auch auf die Kinder der breiteren Volksschichten auszudehnen, so daß diese Anstalten zugleich die Zwecke der Bewahranstalten erfüllten. Solche Kindergärten nannte man „Volkskindergärten".

Die Verwandtschaft der Fröbelschen Bestrebungen mit der Frauenfrage und die Wichtigkeit der Kindergärten für die praktische Heranbildung der Mädchen für ihren künftigen Mutterberuf führte zur Gründung von „Frauenvereinen" und „Erziehungsvereinen", welche nun jene von Fröbel vorausgeahnte außerordentlich wirksame Tätigkeit entfalteten, indem sie nicht nur Kindergärten, sondern auch Fortbildungs- und Fachlehranstalten für das weibliche Geschlecht errichteten. Solche Vereine sind: der „Allgemeine Erziehungsverein" in Dresden (Marenholtz-Bülow), der „Fröbelverein" in Berlin (Dr. Pappenheim, gest. 1901, Prof. Dr. Zimmer), der „Verein für Volkserziehung und Volkskindergärten" (Pestalozzi-Fröbelhaus) in Berlin (Henriette Schrader), der „Pfälzer Fröbelverband„ (Pfarrer Bähring in Minfeld, gest. 1901) u. a. Seminare zur Heranbildung von Berufskindergärtnerinnen befinden sich in Weimar, Eisenach, Dresden (B. Marquart, Dr. Paul Hohlfeld), Leipzig (Angel. Hartmann), Halle a. d. S., Köthen, Berlin. Breslau, Bromberg, Altona, Hamburg, Kassel. Hannover, Frankfurt a. M., Braunschweig, München u. a.; außerdem gibt es noch zahlreiche Ausbildungskurse für Kinderpflegerinnen. Als Unterrichtsgegenstände des Seminars nennt das Berliner „Pestalozzi-Fröbelhaus": „1. Erziehungslehre, ein-

schließlich der Elemente der Gesundheitspflege, 2. Geschichte der Pädagogik und Religion, 3. Kindergartenlehre, 4. Unterrichtslehre, 5. Geometrie, 6. Gesang, 7. Zeichnen und Malen, 8. Turnen, 9. Naturkunde, 10. Grundzüge der Volkswirtschaft und Besuch von Wohltätigkeitsanstalten, 11. Fröbelsche Beschäftigungen, 12. spezielle Vorbereitung für die Praxis im Kindergarten und in den Unterklassen, 13. Unterweisung in weiblichen Handarbeiten, namentlich Ausbessern der Wäsche, 14. Fortführung der Fröbelschen Beschäftigungen (Deckenflechten, Korbflechten etc.), 15. häusliche Beschäftigungen."

Mehr und mehr ist Berlin das Zentrum der Kindergartenbewegung geworden: Hier ist der Sitz des „Deutschen Fröbelverbandes," welcher alle gleichstrebenden Vereine Deutschlands (30 an der Zahl) umfaßt; hier erscheint auch das Organ dieser Vereinigung, die schon erwähnte, von Köhler, Seidel und Schmidt begründete, später von Seidel allein, dann von Dr. Eugen Pappenheim fortgeführte Zeitschrift unter dem Titel: „Kindergarten, Zeitschrift für entwickelnde Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule." (47. Jahrgang), gegenwärtig redigiert von Frl. Gertrud Pappenheim; hier endlich reifen infolge der ernsten Bemühungen verständnisvoller Frauen und Männer Früchte für die praktische Anwendung der Fröbelschen Ideen, die vollste Beachtung verdienen. Wir führen als Beispiel die Organisation des „Pestalozzi-Fröbelhauses" an. Diese Anstalt umfaßt: 1. den Volkskindergarten mit vier Abteilungen für Kinder von $2^1/_2$ bis 6 Jahren; 2. die Vermittlungsklasse, nur in den Morgenstunden von einer Lehrerin gehalten für Kinder von 6 bis $6^1/_2$ Jahren; 3. die Elementarklasse für Kinder von 6 bis $7^1/_2$ Jahren zur Vorbereitung für das zweite Schuljahr; 4. die Arbeitsschule für Knaben und Mädchen des schulpflichtigen Alters. An diese Anstalten schließt sich für der Schule entwachsene Mädchen die Kochschule und das Seminar für Kindergärtnerinnen. Diese Organisation stellt nicht bloß eine äußerliche, sondern auch eine innere Verbindung des Kindergartens her, indem unter dem „warmen Hauch der Familienatmosphäre" die Kinder angereizt werden, „ihre Anlagen und Kräfte durch den Gebrauch derselben zu entwickeln, aber nicht nur zum eigenen Nutzen, sondern auch im liebevollen Dienste für andere." An dieser edlen Gemeinsamkeit nehmen aber nicht bloß die Kinder teil, sondern alle Hausbewohner, auch die Seminaristinnen und Lehrerinnen, so daß sich alles zu einem wirkungsvollen erziehlichen Ganzen vereinigt.

Das Deutsche Reich besaß im Jahre 1895 an 400 Kindergärten. Es ist jedoch nicht zu übersehen, daß von den 2500 Kinderbewahranstalten Deutschlands sehr viele bereits Fröbelsche Beschäftigungen und Fröbelschen Geist in sich aufgenommen haben, demnach den Kindergärten zuzurechnen sind.

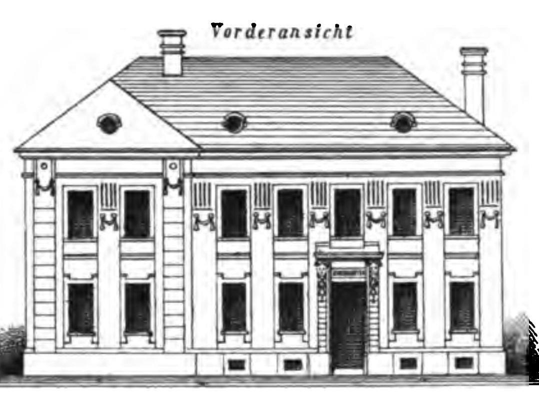
Einen besonderen Aufschwung nahm das Kindergartenwesen in Österreich. Abgesehen von dem Kindergarten der Ida Weider, dessen schon Fröbel im Jahre 1852 erwähnt und der jedenfalls der erste in Österreich war, wissen wir, daß Dr. J. D. Georgens an seiner Anstalt für die Erziehung schwachbefähigter Kinder in Liesing (1856—1866) schon Fröbelsche Beschäftigungen trieb und daß Georg Hendl, einer seiner Mitarbeiter, 1863 in Wien einen Kindergarten errichtete. 1864 entstand ein solcher in Prag (an der Privatschule des Josef Heinrich) und 1866 in Graz (Eleonore Kopper). Fast um dieselbe Zeit führte A. S. Fischer in der seit 1843 bestehenden israelitischen Kinderbewahranstalt in Wien die Fröbelschen Beschäftigungen ein; er eröffnete 1868 nach dem Muster der Köhlerschen Anstalt in Gotha in Wien die erste Kindergärtnerinnen-Bildungsanstalt, zugleich die erste in Österreich.

Der unglückliche Ausgang des österreichisch-deutschen Krieges hatte die Geister mächtig erregt, das neue Vereins- und Versammlungsgesetz ermöglichte die Aussprache über die wirtschaftliche und geistige Hebung des Volkes und die Vereinigung gleichstrebender Kräfte: es entstanden Frauen-, Erziehungs- und Kindergartenvereine, welche sich in die Gesellschaft tief einwurzelten. Wir nennen nur den „Erziehungs-Frauenverein" in Graz (Agathe Klerr, Henriette Auegg, Karoline Thurnwald) und den „Kindergartenverein am Neubau in Wien (Georg Ernst, Dr. Joh. F. Schrank), welche 1869 Kindergärten eröffneten. Das Reichsvolksschulgesetz vom

14. Mai 1869 normierte im § 10, daß „mit einzelnen Schulen Anstalten zur Pflege, zur Erziehung und zum Unterricht noch nicht schulpflichtiger Kinder verbunden werden können“, und im § 27, daß bei jeder Lehrerinnenbildungsanstalt zur praktischen Ausbildung der Zöglinge „auch ein Kindergarten“ zu bestehen habe. Diese allgemeinen Bestimmungen ergänzte der Minister v. Stremayer am 22. Juni 1872 durch eine Ministerialverordnung, womit „Bestimmungen für Kindergärten und damit verwandte Anstalten erlassen“ wurden. Diese Verordnung regelte die Einrichtung der Kindergärten und die Heranbildung von Kindergärtnerinnen; sie bezeichnet den Kindergarten als die entsprechendste Anstalt für eine gesunde, vernünftige Erziehung der Jugend im vorschulpflichtigen Alter, als eine Anstalt, welche derselben „heilsame Anregung und zweckmäßige Beschäftigung bieten, neben der Übung des Leibes, der Hände und Sinne in rechter Würdigung der kindlichen Natur auf Belebung des Frohsinns, auf echte Gemüts- und Willensbildung durch Zucht und Beispiel und namentlich auf die Gewöhnung zu jenen geselligen Tugenden hinführen soll, welche ebenso sehr eine Zierde der Jugend als die Grundlage gesunder Volksbildung ausmachen.“ Der Kindergarten soll aber ferner „auch eine praktische Bildungsstätte für die erwachsene weibliche Jugend sein. In ihm wird die künftige Mutter für ihren Beruf, die künftige Erzieherin für eine verständige und liebevolle Behandlung des Kindes die beste theoretisch-praktische Schule finden. Er wird auch für angehende Kindermädchen eine Schule sein. In solcher Weise soll der Kindergarten allmählich auch Hilfskräfte für die Familienerziehung (s. d.) schaffen und begabten Mädchen Gelegenheit geben, einen ehrenhaften Erwerb zu finden.“ Der Motivenbericht dieser Verordnung sagt insbesondere: „Die sorgfältige Erziehung, wie sie der Kindergarten vermittelt, soll künftig nicht bloß den Kindern vorschulpflichtigen Alters in wohlhabenden Familien zuteil werden, sondern die tunlichste Verbreitung finden und dadurch bewirkt werden, daß auch die Familienerziehung im allgemeinen eingreifende Änderungen zum Guten erfahre. Die Kindergartenerziehung kann hinfort nicht ausschließlich der Tätigkeit wohltätiger Vereine überlassen bleiben, auch nicht mehr bloß eine Sache des Erwerbes bilden. Darum appelliert die Verordnung, ohne der bisherigen Tätigkeit der Vereine und Privaten Schranken zu setzen, an die Einsicht und Opferwilligkeit der ganzen Bevölkerung, indem sie Länder, Schulbezirke und vorzugsweise die Ortsgemeinden aufruft, die Gründung öffentlicher Kindergärten in die Hand zu nehmen und auch in diesen Schöpfungen einen wesentlichen Teil der Verpflichtungen gegenüber ihren Angehörigen zu erblicken und zu erfüllen. Dieser Appell schließt zugleich die Aufforderung an alle zur Leitung des Volksschulwesens berufenen Behörden und einzelnen Organe in sich, dieser wichtigen Angelegenheit ihre volle Aufmerksamkeit zuzuwenden. Mit gesondert bestehenden öffentlichen Mädchenschulen wären überall, sobald als möglich, Kindergärten zu verbinden. Nicht minder liegt es vollkommen in der Tendenz dieser Verordnung, daß die schon bestehenden Kinderbewahranstalten, welche erfahrungsgemäß so häufig an Überfüllung, Mangel eines leitenden Prinzips und anderen Gebrechen leiden, mit Rücksicht auf die Forderungen der Pädagogik sobald als möglich in Kindergärten umgestaltet werden, zumal dadurch der Zweck der Bewahranstalt als solcher in keiner Weise gefährdet zu werden braucht. Solange aber diese Umgestaltung nicht möglich wird, sind doch in die Kinderbewahranstalten die Grundzüge des Kindergartens tunlichst einzuführen.“

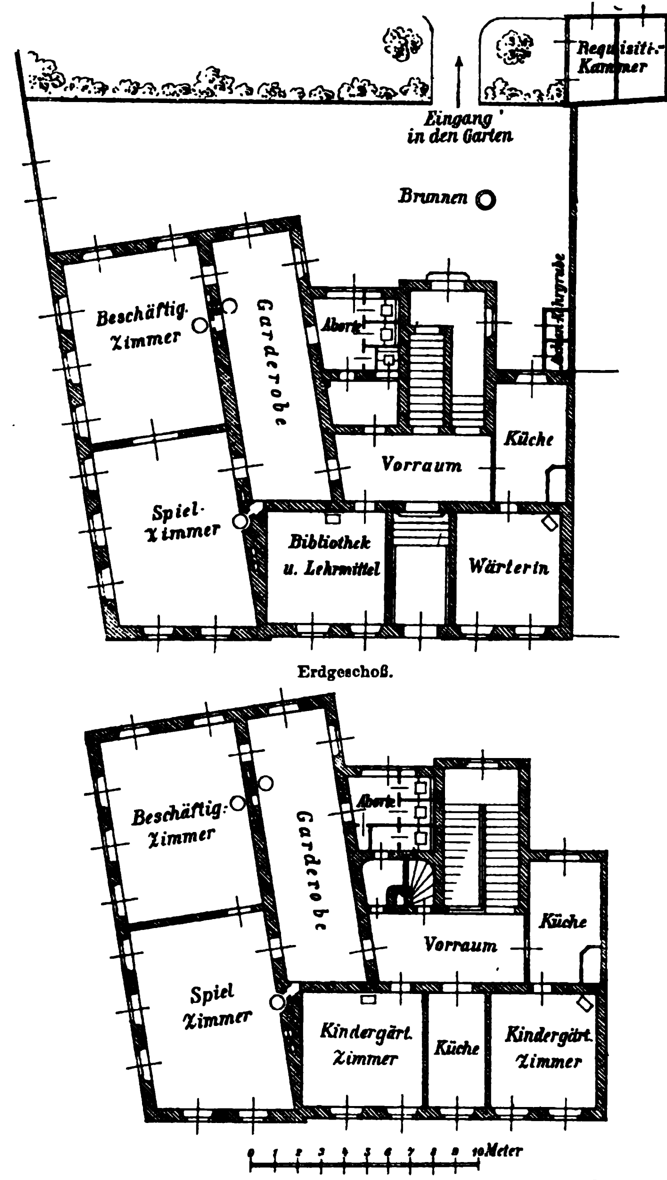
Durch diese Verordnung, an deren Zustandekommen Hofrat Alois Ritter v. Hermann, Sektionschef im k. k. Unterrichtsministerium, und Gymnasialdirektor Erasmus Schwab besonders beteiligt waren, wurde das Kindergartenwesen mächtig gefördert. Es bildeten sich neue Vereine und Länder, Gemeinden und Sparkassen ließen sich herbei, die von Vereinen und einzelnen errichteten Anstalten zu subventionieren. In Wien, wo fast jeder Bezirk seinen eigenen Verein hat, erfolgte die Anregung meist von politischen Vereinen oder politischen Persönlichkeiten: „Demokratischer Verein am Neubau 1870, „Deutschdemokratischer Verein“ III. 1873, Dr. Joh. Loidold VI, 1874 (Jos. Kugler), Verein „Fortschrittsfreunde“ I, 1875, „Demokratischer Verein“ IX, 1875, „Politischer

Verein" X. 1875, Frauenverein XVII. 1876, Ortsschulrat V. 1879, Ortsschulrat und Bezirksausschuß IV. 1883. Auch in der Provinz entstanden Vereine, so in Prag 1870, Linz 1872, Klagenfurt 1873, Villach 1873, Meran 1873, Wr.-Neustadt 1876 (Jos. Ambros, Marie Braunstein, Marie Muschka), Mödling 1876 (evang. Frauenverein), Innsbruck 1876, Olmütz 1876, Znaim 1881 etc. 1872 errichtete Dechant und Stadtpfarrer Dr. Math. Hoerfarter in Kufstein eine Kindergärtnerinnen-Bildungsanstalt im Anschlusse an den schon zwei Jahre vorher errichteten Kindergarten. 1875 wurde am ersten Neubauer Kindergarten in Wien ein Bildungskurs für Kindergärtnerinnen errichtet (Bez.-Schulinspektor Alois Fellner, Ludwig Schindler, Ernst Schmid). Außerdem haben dem Appel zahlreiche Gemeinden Folge geleistet und Anstalten errichtet, so daß im Jahre 1887 bereits 474 Kindergärten gezählt wurden. Ein Hauptanteil an dieser Verbreitung gebührt dem Bestreben, in gemischtsprachigen Gegenden den Kindern die erste Erziehung in der Muttersprache zu sichern. Das erklärt die außerordentliche Vermehrung der Kindergärten in Böhmen, Mähren (die Hauptstadt Brünn hat 18 Kommunal-Kindergärten) und Triest. Dieses Bestreben wird durch den „Deutschen Schulverein" in Wien gefördert, welcher in Orten mit gemischtsprachiger Bevölkerung 37 Kindergärten erhält und 80 subventioniert (Bericht vom Jahre 1904). Die nationale Bedeutung des Kindergartens erklärt auch den erhöhten Bedarf an Kindergärtnerinnen und Bonnen, welche die besten Stützen deutschen Volkstums in exponierten Familien sind. So hat der Prager „Frauenerwerbverein" seit 1872 mehr als 400 sogenannte „Kindergärtnerinnen fürs Haus" herangebildet, die in den slawischen Ländern des Nordens, der „Verein für Kindergärten" in Wr.-Neustadt seit 1876 (nebst 73 Kindergärtnerinnen) mehr als 100 Kinderpflegerinnen, die meist in Ungarn und in den südslawischen Ländern der Monarchie Verwendung finden. Die Regsamkeit der Deutschen hat übrigens die anderen Völker angespornt, auch ihrerseits Kindergärten zu errichten und die Vorteile der staatlichen Fürsorge auch ihrem Volkstum zunutze zu machen, allen voran die Tschechen. Obzwar diese ihre Anstalten nach ihrem großen Landsmann Comenius „Mutterschule" nennen, so herrscht in ihnen doch die Fröbelsche Erziehungsweise. Auch in der anderen Reichshälfte, in Ungarn, wo von Staats wegen in der eifrigsten Weise magyarisiert wird, machen sowohl Bewahranstalt als auch Kindergarten riesige Fortschritte. Selbstverständlich hat in Österreich auch die oberste Unterrichtsverwaltung das ihrige getan, um den durch ihre Verordnung vom Jahre 1872 gegebenen erziehlichen Impuls zu kräftigen; zunächst auf dem Gebiete der ihr zugehörigen Lehrerbildung. Es wurden an den staatlichen Lehrerinnenbildungsanstalten nicht nur Kindergärten, sondern auch Bildungskurse für Kindergärtnerinnen errichtet, so in Wien (Marie Lutzer), Prag, Brünn (Dr. Sonnek), Graz, Troppau (Dr. Rich. Rotter), Görz, Klagenfurt etc. Diese Bildungskurse sind einjährig und haben folgende Unterrichtsgegenstände: 1. Religion, 2. Erziehungslehre und Theorie des Kindergartens, 3. praktische Übungen im Kindergarten, 4. Sprach- und Sachunterricht, 5. Freihandzeichnen, 6. Formenarbeiten, 7. Gesang, 8. Turnen.



Der neuerbaute Vereinskindergarten in Wr.-Neustadt.

Die Befähigung als Kindergärtnerin müssen alle Erzieherinnen nicht nur an Kindergärten, sondern auch an Bewahranstalten erwerben, seien sie geistlichen oder weltlichen Standes. Das Unterrichts-



Der neuerbaute Vereinskindergarten in Wr.-Neustadt. I. Stock.

garten zu beteiligen haben und unter gewissen Bedingungen auch die Befähigung als Kindergärtnerinnen erwerben können. Die Mädchen der Oberklassen der Volks- und Bürgerschulen sind nach Tunlichkeit zur Teilnahme an den Spielen und Beschäftigungen des Kindergartens abteilungsweise beizuziehen. Überdies ist jeder Leiter eines Kindergartens berechtigt, Mädchen, welche der Schulpflicht bereits genügt haben, eine Anleitung zur naturgemäßen Kinderpflege zu geben und ihnen über den dadurch erzielten Erfolg Zeugnisse auszustellen. Auch für die äußere Einrichtung bestehen zweckmäßige Normen, welche sich aber, besonders bei Privatanstalten, nur allmählich durchführen lassen. Wenn auch in manchen Kindergärten jeder Abteilung nur ein Zimmer zur Verfügung steht, so haben jetzt doch schon sehr viele Anstalten für Spiel und Beschäftigung getrennte Zimmer und entbehren auch nicht

ministerium hat ferner verfügt, daß an Lehrerbildungsanstalten bei dem Unterricht in der Pädagogik die Zöglinge auch mit der Organisation des Kindergartens bekannt zu machen sind; daß sämtliche Zöglinge der Lehrerinnenbildungsanstalten sich an der praktischen Tätigkeit im Kinder-

eines Spielplatzes im Freien (Garten oder Hofraum). In dem neuerbauten Vereinskindergarten in Wr.-Neustadt (s. d. Abbild.) verfügt jede Abteilung über drei Räume: ein Spiel-, ein Beschäftigungszimmer und ein Vorzimmer, welches als Garderobe dient. Auch besitzt dieser Kindergarten ein eigenes

Lehrmittelzimmer, welches zugleich Vereins-, Bibliotheks- und Sitzungszimmer ist.

Nach der Zählung vom Jahre 1902 hat Österreich 936 Kindergärten, und zwar Niederösterreich 165, Oberösterreich 22, Salzburg 4, Steiermark 46, Kärnten 8, Krain 12, Küstenland 61, Tirol 24, Vorarlberg 3, Böhmen 284, Mähren 168, Schlesien 50, Galizien 81, Bukowina 5, Dalmatien 3.

Einen markanten Fortschritt in der Entwicklung des Kindergartenwesens in Niederösterreich scheint das vom n.-ö. Landtage am 10. Juli 1901 beschlossene Statut, betreffend die Gründung von Landeskindergärten und damit verbundenen Landes-Kinderbewahranstalten außerhalb Wiens zu bedeuten. Den Kindergärtnerinnen wurden darin ein Gehalt von K 600, sechs Quinquennien à K 100, ein Quartiergeld bis zu K 240 und die Pensionsfähigkeit nach dem Normale der n.-ö. Landesbeamten zugesichert. Der Erfolg dieses Gesetzes muß erst abgewartet werden.

Unter den Vereinen, die ihre Wirksamkeit auf ein größeres Gebiet erstrecken, sind zu nennen: Der „Deutsch-mährische Fröbel-Verband“ in Brünn (gegründet 1884) und der „Verein für Kindergärten in Österreich“ in Wien (gegründet 1879). Der letztgenannte Verein hat eine Pensionsanstalt für Kindergärtnerinnen geschaffen und gibt seit 1882 die „Zeitschrift für das Kindergartenwesen“ heraus (Schriftleiter: A. S. Fischer, A. Fellner und Philipp Brunner, seit 1887 Direktor Jos. Kraft).

Wr.-Neustadt. *Jos. Ambros.*

Kindergartenerziehung (Praxis des Kindergartens). Die konkreten Ziele des Kindergartens sind nach dem Wortlaute der für österreichische Schulinspektoren bestehenden Instruktion folgende: „1. Die Kinder sollen sich willig und gern in den Kreis ihrer Genossen einordnen; 2. sie sollen mit Aufmerksamkeit und Interesse den kindlichen Gesprächen, Unterhaltungen und Erzählungen der Kindergärtnerin folgen; 3. sie sollen fähig werden, das Vorgesprochene schnell, laut und ziemlich richtig nachzusprechen; senkrechte, wagrechte und schiefe Striche leidlich zu zeichnen; die hauptsächlichsten Richtungen, Bewegungen, Tätigkeiten der Gegenstände und ihrer Umgebung richtig zu benennen und umgekehrt mit jeder Benennung auch die richtige Anschauung zu verbinden; 4. ihr Taktgefühl soll zum Durchbruch kommen und geübt werden; 5. sie sollen eins, zwei, drei genau voneinander unterscheiden und zehn Dinge sicher abzählen können.“ „Aller Unterricht im Sinne der Schule ist ausgeschlossen.“

Gott hat die Pflege des zarten Kindes der Mutter (s. d.) anvertraut, die nicht nur für die Ernährung und Kräftigung des kindlichen Körpers Sorge trägt, sondern auch die Entwicklung und Bildung der geistigen Anlagen des Kindes anbahnt und fördert. Diese mütterliche Betätigung an dem Kinde soll im Kindergarten fortgesetzt werden; darum eignet sich für die Kindergartenerziehung besonders das weibliche Geschlecht. Es bedarf hiezu eines kindlichen, dem Verständnis für das Kindesleben offenen Sinnes, liebevoller Geduld und Milde, welche das Kind unwiderstehlich anziehen, sowie einer praktischen Anstelligkeit gegenüber den Kleinen — durchwegs Eigenschaften, welche ganz vorzugsweise dem weiblichen Geschlechte gegeben sind. Die Kindergärtnerin muß pädagogisch gebildet, mit dem Wesen der Kindergartenerziehung vertraut sein, musikalisches Gehör und eine gute Singstimme haben. Zur Helferin ist ihr eine Wärterin, eine einfache dienende Person von gesunden natürlichen Anlagen, beigegeben. Die Kindergärtnerin hat im Kindergarten jene Methode anzuwenden, welche die Mutter im häuslichen Kreise anwendet; nicht der Lehrer in der Schule sei für sie das Vorbild, sondern die Mutter im Hause. Während der Lehrer unter dem eisernen Zwange der Zucht den Lehrstoff nach einem bestimmten Plane verarbeitet, nimmt die Lehrweise der Kindergärtnerin die Form der Belehrung an, indem diese gelegentlich an das erwachte Interesse des Kindes anknüpft, es zu selbsttätigem Anschauen, Auffassen und Darstellen der Dinge der Umgebung anreizt. Den Sinneswahrnehmungen und allem Tun des Kindes muß das bezeichnende Wort zugesellt werden. Der Verkehr der Erzieherin mit dem Kinde hat solcher Art den Charakter einer zwanglosen Unterhaltung.

Der Kindergarten beschäftigt die Kinder vom 3. bis 6. Lebensjahre mit Ausnahme der Sonn- und Festtage durch zwei bis drei Vormittags- und zwei Nachmittagsstunden;

er kann aber zugleich so eingerichtet sein, daß er Kinder auch für die übrige Zeit des Tages in Aufsicht und Beköstigung nimmt. Die Anzahl der einer Kindergärtnerin zuzuweisenden Kinder soll höchstens 40 betragen.

Unter den dem Kindergarten zur Verfügung stehenden Erziehungsmitteln ist zu allererst das Spiel zu nennen. Fröbel hat schon für das Säuglings- und für das erste Kindesalter eine Anzahl Spiele geboten: die sogenannten Spielgaben (1. Gabe: Ball, 2. Gabe: Kugel, Walze, Würfel, 3. Gabe: der erste Baukasten etc.), die Fingerspiele, die Mutter- und Koselieder. Für den Kindergarten kommen insbesondere in Betracht die Bewegungsspiele und die Formenarbeiten.

Die Bewegungsspiele, welche in Marschier-, Geh- und Laufspiele und in Kreisspiele zerfallen, haben zunächst den Zweck, die Kinder in der ungezwungensten Weise zu allerhand körperlichen Bewegungen anzuregen, sie sind daher in erster Linie Turnübungen. In den Kreisspielen werden Tätigkeiten aus dem Menschen- und Tierleben, auch Naturerscheinungen nachahmend zur Darstellung gebracht; oft liegt dem Spiel auch eine Handlung (Erzählung, Märchen, Fabel) zu Grunde, deren Ausführung einzelnen Kindern übertragen wird (verteilte Rollen); manchmal ist das Kreisspiel nichts als ein Ringeltanz, ein Überbleibsel von Volksbelustigungen früherer Zeiten. Nach Fröbel sollen die Kinder in dem Spiele ihr „inneres Leben äußerlich gegenständlich" machen; die Darstellung der Tätigkeiten soll sie „zur Beachtung der Natur und des umgebenden Lebens" führen und der Kreis soll „die das Ganze bestimmende Einheit" sein. In der Tat ist hier die kleine Spielgemeinschaft ein Vorbild der größeren: der Gemeinde, des Staates und so zugleich die beste Vorbereitung für das künftige Leben. „Nur das Leben in der Gemeinschaft bildet für das gemeinsame Leben. Sich selbst überlassen, pflegen die Kinder auch Erwachsene zu spielen. Das Kind spielt in dem Kindergarten das Leben, das es später mit Bewußtsein lebt. Sein Spiel ist ein Vorspiel des menschlichen Lebens" (Diesterweg). Unter dem Einflusse der eisernen Spielregeln werden Eitelkeit, Eigenwille, Selbstsucht etc. unterdrückt, das Kind lernt auf seine Mitspieler Rücksicht nehmen und wird, indem es sich in kindlich-froher Weise die geselligen Tugenden aneignet, zur praktischen Nächstenliebe, zu Lebenstätigkeit, Lebensfreudigkeit und Lebenstüchtigkeit erzogen. So ist das Spiel im Kindergarten von der höchsten Bedeutung für das sittliche Leben des Kindes. Aber auch die sprachliche Bildung wird durch das Spiel außerordentlich gefördert. Was das Kind beim Spiele spricht, ist der getreue Ausdruck des Gedankens, der Situation des Spieles; das Sprechen erfolgt also mit lebhafter innerer Beteiligung. Schüchterne Kinder werden so mit fortgerissen und leicht zum Sprechen gebracht. Die meisten Spiele werden von Wort und Lied begleitet. Im Kindesalter wird die Sprache selbst zum tönenden Rhythmus, das Wort zum Gesang. Daher auch die Bezeichnung: Marschierlied, Spiellied.

Die Formenarbeiten haben den Zweck, Hand und Auge in der Auffassung und Darstellung zu üben, den Formen- und Farbensinn, sowie das Gefühl für Ebenmäßigkeit und Schönheit zu wecken und das Kind zu einer selbsttätig und frei schaffenden (künstlerischen) Tätigkeit zu befähigen. Die Beschäftigungsstoffe des Kindergartens stehen in einem lebensvollen, sich gegenseitig bedingenden Zusammenhange, sie bilden ein lebendiges Ganze, ein System, dessen Teile wie die Glieder einer Kette zusammenhängen. Dieses System läßt sich nach den Grundgedanken Fröbels folgendermaßen darstellen:

Erste (analytische) Reihe: Spiele und Beschäftigungen, entstanden durch Verwendung von Spieldingen, welche „Körper, Fläche, Linie, Punkt" (absteigend) versinnlichen sollen und während ihrer Verwendung durch das Kind keine Veränderung erleiden: Ball, Kugel, Walze, Würfel, Baustein (Körper), Täfelchen (Fläche), Stäbchen, Verschränkstäbe, Ringe (Linie), Steinchen, Muscheln, Samen, Früchte (Punkt).

Zweite (synthetische) Reihe: Spiele und Beschäftigungen, geordnet (aufsteigend) nach den hiebei verwendeten Spieldingen, deren Form durch die Kinder verändert wird. Diese sind: Ausstechen (Punkt), Ausnähen, Fadenlegen, Zeichnen, Kettenschnüren (Linie), Falten, Aus-

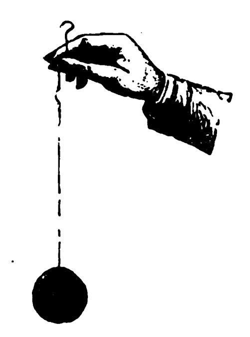
schneiden, Flechten (Fläche), Stäbchenstecken, Modellieren (Körper).

In der Praxis werden die leichteren Arbeiten den schwierigeren vorangestellt und je nach der Altersstufe auch mehrere nebeneinander vorgenommen. Die Spieldinge des Kindergartens sind lauter einfache, wenig kostspielige, daher leicht zu beschaffende Gegenstände. Die dargestellten Formen unterscheidet man 1. in Erkenntnisformen, solche, an denen besonders Eigenschaften und Gesetze der Form, Größe, Lage, Zahl erkannt werden; 2. in Schönheitsformen, solche von regelmäßigen, schönen Gestalten (für das Können, die Kunst nötig); 3. in Lebensformen, Nachbildungen von Gegenständen des Lebens aller Art. So soll durch die Beschäftigung mit den mannigfaltigen Stoffen in ihren reichen Kombinationen der Tätigkeitstrieb und das Erkenntnisvermögen geweckt, die äußere und innere Anschauungskraft geübt, der Sinn für das Schöne angeregt, das ganze Wesen des Kindes ergriffen und belebt werden.

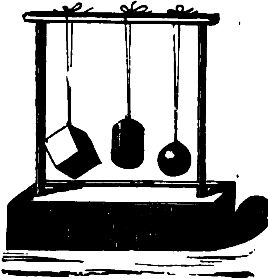
In folgendem seien die wichtigsten Formenarbeiten des Kindergartens kurz besprochen:

1. Das Ballspiel. Anfänglich an einen Faden gebunden, dient der Ball zur Anregung der ersten Sinnes- und Körpertätigkeit des Kindes, später frei gehandhabt, bildet er ein beliebtes Spielzeug der Jugend. Im Kindergarten wird der Ball auch zur Veranschaulichung der Farben verwendet.

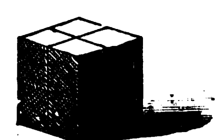
2. Kugel, Walze, Würfel. Diese drei Körper sind mit kleinen Ösen zum Anknüpfen eines Fadens und mit



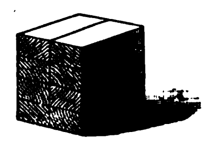
Der Ball.



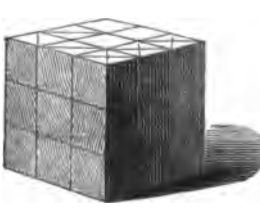
Kugel, Walze, Würfel.



Der I. Baukasten.



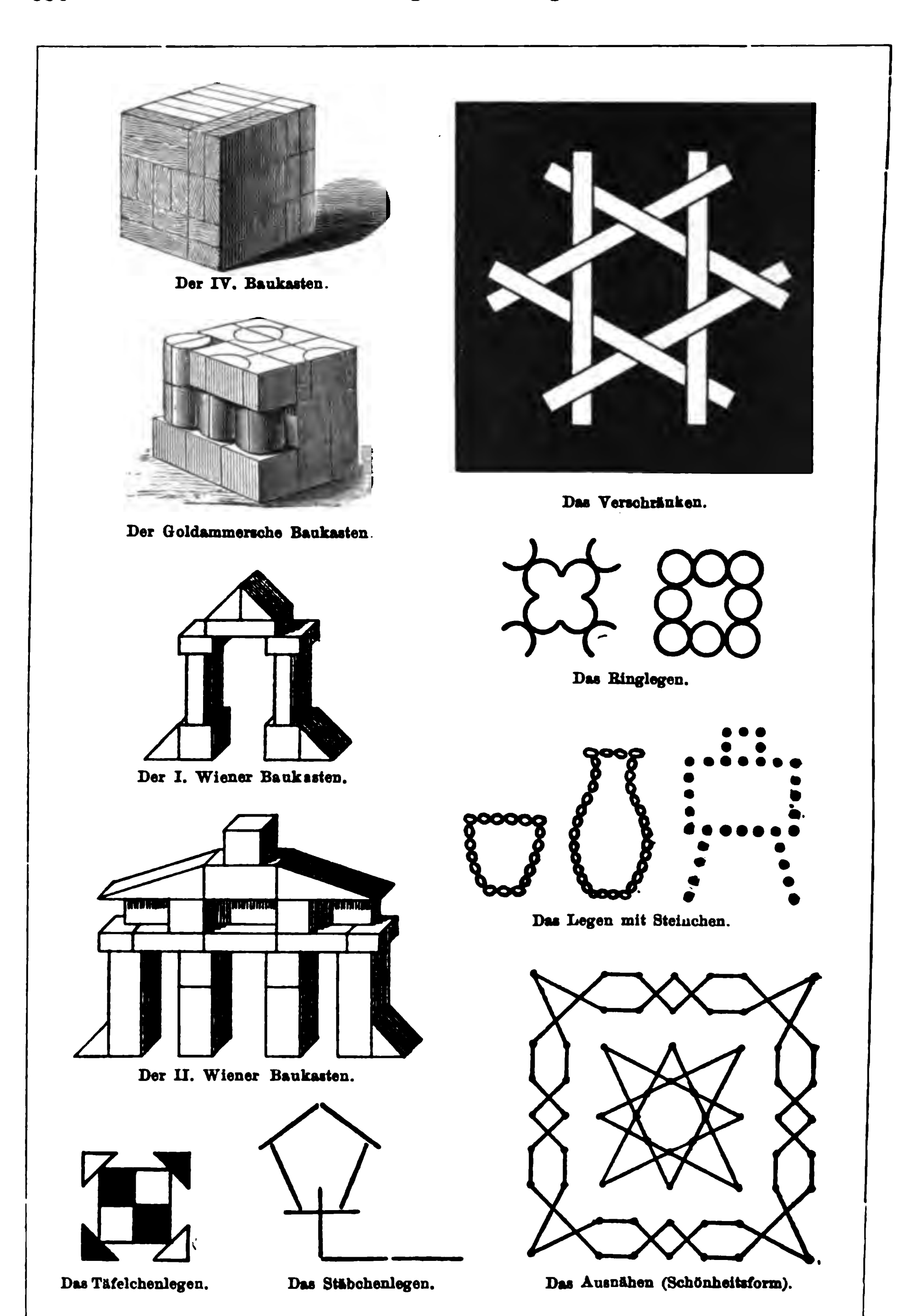
Der II. Baukasten.



Der III. Baukasten.

Bohrlöchern zum Einstecken eines Stäbchens versehen. An ihnen lassen sich sinnlich wahrnehmen: Stoff, Größe, Gestalt, Farbe, Ecken, Seiten, Zahl, Ruhe und Bewegung (Rollen, Schieben, Werfen, Stehen, Kreisen, Schwingen etc.)

3. Das Bauen. Der erste Baukasten besteht aus einem nach der Länge, Breite und Höhe einmal geteilten Würfel, so daß acht gleichgroße Teilwürfel entstehen. Der zweite Baukasten enthält einen Würfel, der durch einen senkrechten und drei wagrechte Schnitte in acht gleichgroße Backsteine, Längetäfelchen genannt, geteilt ist. Der dritte Baukasten enthält einen großen Würfel, der nach jeder der Hauptrichtungen zweimal gespalten ist, so daß im ganzen 27 gleichgroße Würfel entstehen. Von diesen sind drei durch einen diagonalen Schnitt einmal und drei zweimal gespalten. Es zählt demnach dieser Baukasten 21 ganze Würfel, sechs Würfelhälften und zwölf Würfelviertel. Der vierte Baukasten besteht aus einem Würfel, geteilt in 27 Längetäfelchen. Von diesen bleiben 18 ungeteilt, drei sind der Länge nach, sechs der Breite nach durch einen Schnitt geteilt. In einigen Kindergärten Deutschlands wird der Goldammersche Baukasten verwendet, welcher eine Umgestaltung des dritten Fröbelschen ist und als neue Baukörper die Säule und den Bogen (Säulenausschnitt) enthält (44 Bausteine). In Österreich benützt man statt des dritten und vierten Baukastens, welche wegen ihrer großen Anzahl der Bausteine (39 + 36) etwas unbequem sind, zwei neue, die sogenannten „Wiener Baukästen“, welche alle die-



Der IV. Baukasten.

Der Goldammersche Baukasten.

Der I. Wiener Baukasten.

Der II. Wiener Baukasten.

Das Täfelchenlegen.

Das Stäbchenlegen.

Das Verschränken.

Das Ringlegen.

Das Legen mit Steinchen.

Das Ausnähen (Schönheitsform).

selben geometrischen Körper wie bei Fröbel, aber nur in geringerer Anzahl enthalten (12 + 23 Bausteine).

4. Das Täfelchenlegen. Das Spielmaterial besteht aus Täfelchen, gewöhnlich aus Holz, poliert oder angestrichen in zwei Farben (blau-gelb, rot-grün, weiß-schwarz). Nach ihrer Form sind die Täfelchen quadratisch oder dreieckig.

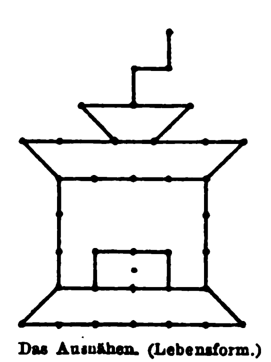
5. Das Stäbchenlegen. Die Legekörper sind dünne, flachrunde oder auch vierkantige Holzstäbchen, naturfarbig oder gefärbt, in dreifacher Länge (wie 1 : 2 : 4).

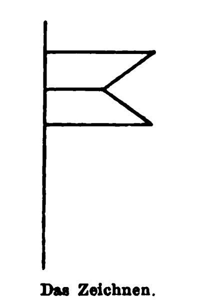
6. Das Verschränken geschieht mit 20 *cm* langen, 1 *cm* breiten und beiläufig 2 *mm* dicken, elastischen Holzstäbchen, naturfarbig oder gefärbt.

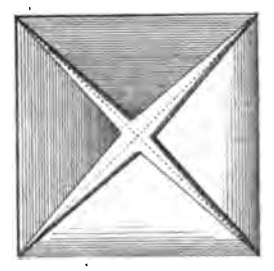
7. Das Ringlegen erfordert ganze und halbe Ringe aus starkem, verzinntem oder schwarz lackiertem Eisendraht von zweifacher Größe. Das Ringlegen wird oft mit dem Legen von Stäbchen und Täfelchen verbunden.

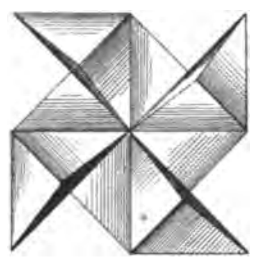
8. Das Legen mit anderen Legekörpern: Steinchen, Muscheln, Schneckenhäuschen, Mais, Bruchererbsen, Kürbiskernen, Eichelnäpfchen, Bucheln und anderen Waldsamen, Pappscheiben etc., läßt auch eine Verbindung mit Stäbchen zu.

9. Das Ausnähen bietet die Anfänge des Stickens. Hiezu ist nebst Nadel und Wolle oder Seide (farbig) ein Stück weißen oder farbigen Kartonpapiers erforderlich, auf welchem die auszunähende Figur nicht nur vorgezeichnet, sondern auch mit mindestens 0·5 *cm* voneinander entfernten Löchern zur Einführung der Nadel versehen sein muß. Die Zeichnung und Durchlöcherung, früher von der Kindergärtnerin besorgt, wird heute schon mittels Maschinen ausgeführt.


Das Ausnähen. (Lebensform.)


Das Zeichnen.


Faltblatt.


Das Falten.

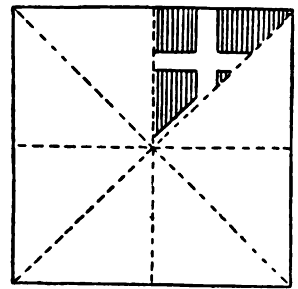
10. Das Zeichnen. Fröbel verwendete hiezu eine Schiefertafel mit eingeritzten Netzlinien, später wurden statt des Netzes Stigmen (in Reihen geordnete Punkte) gesetzt; heutzutage wird in vielen Kindergärten bereits ohne jedes derartige Hilfsmittel gezeichnet, und zwar auch mit Bleistift auf Papier. Die Kinder zeichnen die Gegenstände ihrer Umgebung nach ihrer Phantasie, aus ihrem Gedächtnisse, wobei auf Einübung gewisser typischer Formen (Ball, Stäbchen, Kreuz, Ei, Herz, Sichel etc.) Bedacht genommen wird.

11. Das Kettenschnüren ist eine Arbeit für die Kleinsten. Auf einen Faden werden mittels einer stumpfen Nadel abwechselnd ein Strohröhrchen und ein farbiges Papierblättchen (rund oder quadratisch) gereiht. Schließlich werden die Enden verknüpft und die Kette ist fertig.

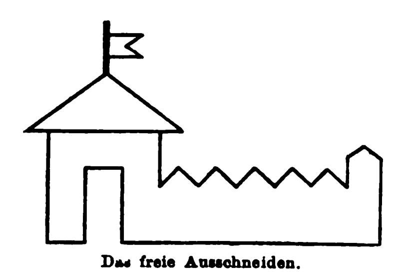
12. Das Falten geschieht mit einem ein- oder zweifarbigen Papierblatt in der Größe von 1 dm^2, das durch Einbiegen und Umlegen der Ecken und Seiten zu regelmäßigen Figuren geformt wird.

13. Das Ausschneiden. Hiezu bedarf es eines gewöhnlich weißen Faltblattes, das mit einer an den Enden abgerundeten Schere zugeschnitten wird. Das Blatt wird achtfach zusammengefaltet, dann werden ein oder mehrere Schnitte geführt, so daß die verbleibenden Teile, wenn sie ausgebreitet werden, regelmäßige Figuren bilden. Das freie Schneiden geschieht bei ungefaltetem Papier. Die ausgeschnittenen Formen werden auf dunkles Papier geklebt.

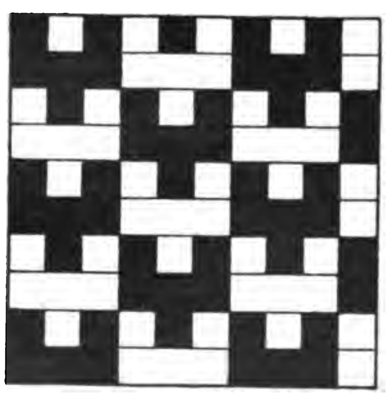
14. Das **Flechten** besteht darin, daß Papierstreifen nach Art des Webens miteinander verbunden werden. Den Aufzug des Webers bildet das Flechtblatt, den Einschlag der Flechtstreifen; beide sind verschiedenfarbig,



Ausschneideblatt mit vorgedruckten Schneidelinien.

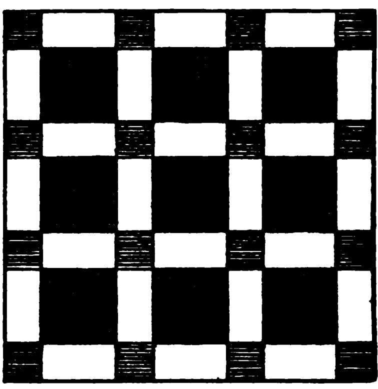


Das freie Ausschneiden.

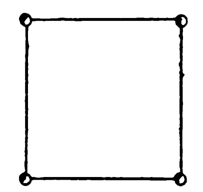


Das Flechten (Zählmuster).

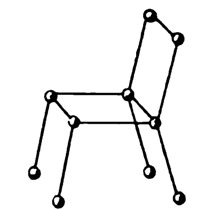
ersteres gewöhnlich dunkel, letzterer licht. Die Streifen, anfänglich 1 *cm*, später 0·5 *cm* breit, werden mittels einer Flechtnadel aus Holz, Hartgummi oder Stahl nach bestimmten „Flechtgesetzen" eingezogen, so daß regelmäßige Gebilde entstehen (**Zählmuster**). In neuerer Zeit haben vielfach die soge-



Das Flechten (Schottisches Muster).



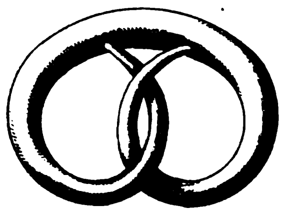
Das Stäbchenstecken (Erkenntnisform).



Das Stäbchenstecken (Lebensform).



Arbeitskörbchen (Erbsenarbeit).



Das Tonformen.

nannten schottischen Muster Anwert gefunden. Bei diesen werden Streifen von ungleicher Breite verwendet, wodurch den Kindern das mühevolle Zählen erspart oder wenigstens erleichtert wird. In manchen Kindergärten wird auch das Freiflechten geübt; bei dieser Art des Flechtens werden lose Streifen frei, d. h. ohne Zuhilfenahme einer Flechtnadel verbunden.

15. Das Stäbchenstecken. An beiden Enden zugespitzte Stäbchen werden durch Wachskügelchen, Korkstückchen oder vorher im Wasser aufgeweichte Erbsen verbunden (Erbsenarbeiten). Durch Mitverwendung von Ausschneideformen, Papierstreifen und Bändern entstehen hübsche Lebensformen und zierliche Nippsachen.

16. Das Modellieren (Tonarbeiten) geschieht mit gut angefeuchtetem, vorher tüchtig durchknetetem Töpferton, den das Kind mit seinen Händen zu verschiedenen Gegenständen formt. Als Unterlage für die Arbeit wird ein Modellierbrett oder ein Stück Wachstuch verwendet, zu den schwierigeren Arbeiten auch ein Modelliermesser aus hartem Holze, das an einem Ende breit und scharf abgeschrägt, an dem anderen spitz ist. Eine Vorstufe für das Modellieren bildet das Sandformen. Die Kinder erhalten kleine Blechformen (Model), nach Art der Küchenpfannen in den verschiedensten Gestalten geformt, welche sie mit etwas angefeuchtetem Gartensand volldrücken und dann auf den Erdboden oder auf eine Gartenbank ausstürzen.

Nicht alle diese angegebenen Formenarbeiten sind von gleichem Werte; als die vorzüglichsten dürfen wohl das Bauen, Stäbchenlegen, Falten, Zeichnen und Modellieren genannt werden. Allgemein verpönt ist das Ausstechen wegen seiner Nachteiligkeit für die Augen, vielfach auch das Fadenlegen, das wegen der unvermeidlichen Beschmutzung der Hände (der nasse Faden wird mit den Fingern auf der Schiefertafel geformt) wenig Anklang findet. In manchen Kindergärten treibt man auch das Ausmalen von Flächen. Die Handhabung des Pinsels macht aber den zarten Kindern Schwierigkeiten und die Verwendung von Pastellstiften ist kaum ein vollwichtiger Ersatz für die flüssige Farbe.

Für die zusammengehörigen Formenarbeiten ist eine übereinstimmende Größe notwendig, das sogenannte Normalmaß. Fröbel gab dem Ball, dem ersten Spielzeug des Kindes, einen Durchmesser von 1 rhein. Zoll, so daß auch die Hand des Säuglings den Ball bequem fassen konnte. Nach Einführung des Metermaßes erhielt der Ball einen Durchmesser von 2·5, später $3^1/_3$ *cm*. Das ist das Normalmaß für Kugel, Walze, Würfel, für die Bausteine, Legetäfelchen, Ringe und Stäbchen. Die Übereinstimmung des Maßes auch auf Falten ($3 \times 3^1/_3$), Flechten ($4 \times 3^1/_3$), Ausnähen, Ausschneiden etc. auszudehnen, ist überflüssig. Man müßte sonst von unserem Herrgott verlangen, daß er auch die Legekörper: Erbsen, Kürbiskerne, Maiskörner, Eichelnäpfchen etc. nur in kommensurablen Größen wachsen lasse.*)

Als besonders wichtige Erziehungsmittel sind noch zu nennen: das Erzählen, die Anschauungs- und Sprechübungen, das Bilderklären, der Gesang und das Memorieren (Lieder, Fabeln, kleine Gebete). Zu betonen ist hier die Konzentration der Bildungsstoffe, die entweder auf die Jahreszeit, auf ein Naturobjekt oder auf ein Märchen bezogen werden. Eine geschickte Kindergärtnerin schließt z. B. an die Besprechung des Hundes das Gedicht „Hausfrau und Pudel", die Erzählung „Der treue Hund", ein passendes Lied, läßt die Hundehütte bauen, zeichnen, ausnähen oder mit Stäbchen legen, das Schüsselchen aus Ton formen, aus dem der Hund frißt u. s. w. Auf diese Weise wird das Interesse des Kindes rege erhalten.

Die meisten Kindergärten besitzen einen Garten, der nebst dem Spielplatze mit dem Sandhaufen auch einige Beete enthält, so daß die Kinder hier praktische Blumenpflege treiben können. Wo es die Umstände gestatten, steht auch hier ein kleiner Stall für ein Lämmchen, einige Kaninchen, ein Taubenhaus. Kinder lieben Pflanzen und Tiere und gern übernehmen sie Pflege und Wartung. Im Garten haben die Kinder aber auch Gelegenheit, manches Tier zu sehen: Schmetterlinge, Käfer, Würmer, Vögel, das stille und wunderbare Wirken der Naturkräfte: Wind, Tau, Regen und

*) Das Material zu den Formenarbeiten hält die Buchhandlung A. Pichlers Wtw. & Sohn in Wien V. in reichster Auswahl vorrätig.

Sonne, das Entstehen, Entfalten und Vergehen der Pflanzen zu beobachten und in allem das Walten Gottes ahnen zu lernen. „In dieser Welt der Schönheit und des Gottesfriedens soll die junge Brust sich erweitern und erstarken, um in späteren Jahren nicht von der Last des Staubes in der Menschenwelt erdrückt zu werden, und unzerstörbaren Glauben und unerschütterliches Vertrauen in Gottes Vatertreue gewinnen“ (Marenholtz-Bülow). Es ist Aufgabe der Kindergärtnerin, die im Garten, überhaupt im Umgange mit der Natur gemachten Beobachtungen und gesammelten Erfahrungen für die Kinder nutzbar zu machen; dies geschieht am besten durch gelegentliche Plaudereien, durch welche die kindlichen Gedanken und Gefühle ins Bewußtsein gebracht, geklärt und befestigt werden. So wird in praktischer Weise das religiöse Gefühl angeregt: Liebe zur Natur, Liebe zu Tieren und Menschen, Liebe zu Gott.

Ein weiteres Erziehungsmittel ist die Abhaltung von patriotischen, religiösen oder rein geselligen Festen (Weihnachtsfeier, Kaiserfeier, Sommerfest), bei welchen die Kinder mit ihren Leistungen vor die Außenwelt (Eltern, Angehörige, Gäste) treten.

Gegen den Kindergarten sind auch Anklagen erhoben worden, und zwar zunächst von der Schule. Man schiebt die Schuld an dem Betragen einzelner durch Unaufmerksamkeit und Leichtsinn aus der Schülermenge hervorstechender Kinder dem Kindergarten zu, ohne zu bedenken, daß es solche Kinder, zum Glück nur wenige, immer geben wird. Diese würden, hätten sie vorher den Kindergarten nicht besucht, wahrscheinlich dieselben häßlichen Eigenschaften zeigen, vielleicht noch in einem höheren Grade. Von mancher Seite wurde konstatiert, daß sich die aus dem Kindergarten kommenden Kinder, und zwar vornehmlich die fähigsten unter ihnen, nur schwer, fast widerwillig an die Schulordnung gewöhnen. Man frage sich doch, ob der Übergang vom Kindergarten zur Schule nicht zu rasch, zu unvermittelt erfolgt, ob nicht ein Teil der Schuld an der Schule selbst liegt, die dem Kinde Steine statt Brot bietet; die ihm mitteilt und anlernt, was es erfahren soll; die es hören und nachsagen läßt, was es gern selbst finden möchte. Vielleicht bringt uns die Zukunft noch die von Fröbel gewollte Vermittlungsschule, wenigstens eine Vermittlungsklasse.

Eine verbissene Gegnerschaft ist dem Protestanten Fröbel und seinem Kindergarten in den evangelisch-orthodoxen Anhängern der christlichen Kleinkinderschule Deutschlands entstanden. Diese Gegnerschaft datiert von Raumers Verbot des Kindergartens (1851) und reicht bis ins 20. Jahrhundert hinein. Der Stuttgarter Stadtpfarrer Joh. Kopp vermißt bei Fröbel „eine klare Äußerung über die zentrale Bedeutung des religiössittlichen Faktors für alle wahre Menschenbildung, also auch für das jüngere Kindesalter“ und tadelt, daß der Kindergarten keine „christlichen Heilswahrheiten“ lehre; Joh. Hübener (s. d. A. Kinderbewahranstalt), der das Kunststück zuwege bringt, die Begriffe „christlich“ und „human“ als Gegensätze auszuspielen, sagt von Fröbel, er sei „als bewußter Feind der christlichen Erziehung erkannt“ worden, „die rationalistische Welt jauchzt einem Manne zu, der die Erziehung von Gottes Wort und von der Kirche befreit“ habe. Und weshalb das alles? Weil der Kindergarten keinen konfessionellen Unterricht hat. Nach Fröbel soll jeder Unterricht im Sinne der Schule ausgeschlossen sein, also auch das Anlernen unverstandener religiöser Stoffe. Das ist ein vernünftiger pädagogischer Standpunkt. Fröbel will den religiösen Sinn des Kindes von der Natur aus anregen und das Gemütsleben praktisch ausbilden; auf diesem Grunde soll dann der konfessionelle Unterricht weiterbauen. Das ist der einzig richtige Weg für eine entwickelnde Erziehung. Wenn man sich heute in dem katholischen Österreich schon daran gewöhnt hat, die Bildung zum Religiösen allein aus dem pädagogischen Gesichtspunkte zu betrachten, so dürfte die Zeit nicht mehr ferne sein, wo auch in den dem Kindergarten feindlichen Kreisen Rechtgläubigkeit und pädagogische Einsicht sich die Hände reichen werden.

Literatur: Köhler August, Die Praxis des Kindergartens. 3 Bde. Weimar 1892. — Köhler Aug., Die Bewegungsspiele. Weimar 1892. — Köhler Aug. und Seidel Friedr., Buch der Erzählungen. Weimar 1885. — Seidel Friedr., Der

Fröbelsche Kindergarten. Wien 1883. — Seidel Friedr., Katechismus der praktischen Kindergärtnerei. Leipzig 1887. — Seidel Fr., Gedichte für Kindergarten und Elternhaus. Wien 1891. — Seidel Fr., Die Bewegungsspiele und Lieder. Wien 1888. — Morgenstern Lina, Das Paradies der Kindheit. Wien 1889. — Leidesdorf Henriette, Kinderlust oder Spiel und Lied im Kindergarten. Leipzig 1889. — Goldammer H., Der Kindergarten. Handbuch, 4 Teile. Berlin 1885. — Barth Ernst, Bilder aus dem Kindergarten. Leipzig 1873. — Fellner Alois, Der Volkskindergarten und die Krippe. Wien 1884. — Fellner Alois, Der Kindergarten. Handbuch. Wien 1897. — Fischer A. S., Der Kindergarten. Handbuch. Wien 1895. — Fischer A. S., Poetisches Schatzkästlein. Wien 1894. — Fischer A. S. und Brunner Ph., Erzählbuch für Kindergärten. Wien 1886. — Hartmann Angelika, Kinderlieder mit Klavierbegleitung. Leipzig. — Heerwart Eleonore, Zweck und Ziel der Fröbelschen Gaben. Eisenach 1894. — Heerwart El., Die Mutter als Kindergärtnerin. Leipzig 1903. — Schmid Ernst, Kindergartenlieder. Wien 1890. — Seele Ida, Gedichte für das erste Kindesalter. Berlin 1895. — Seele Ida, Erzählungen. Leipzig 1884. — Winkel Anna, Das Liederbuch der Mutter. Weimar 1876. — Naveau Marianne und Thekla, Spiele, Lieder und Verse. Düsseldorf. — Focking Therese, Die Kinderstube. Braunschweig 1895. — Focking Th., Das Kind in der Natur. Braunschweig 1893. — Focking Th., Rätsel für Kindergarten und Haus. Wien 1898. — Georgens J. D. Dr., Mutterbüchlein. Leipzig 1884. — Wiedemann Fr., Plaudereien für Kindergärten. Dresden 1876. — Wiedemann Fr., Hundert Geschichten. Dresden 1885. — Ambros Jos., Spielbuch. Wien 1900. — Ambros Jos., Wunschbuch. Wien 1898. — Ambros Jos. und Marie Muschka, Erzählbuch. Wien 1902. — Braunstein Marie, Weihnachtsgedichte. Wien 1902. — Muschka Marie, Marschierlieder und Kreisspiele. Wien 1898. — Muschka Mar., 25 Weihnachtslieder. Wien 1898. — Muschka Mar., Grüße an die Kleinen. Gedichte. Wien 1904. — Berger Ernestine, Samenkörnchen. 100 Gedichte. Wien 1889. — Berger Ern., Maßliebchen. 100 Gedichte. Wien 1896. — Haberkern Hedwig, Garten, Wald und Feld, meines Kindes Zauberwelt. Wien 1888. — Heinze F., Der Mutter Schatzkästlein. Dresden 1889. — Hoerfarter M. Dr., Zur Pädagogik des Kindergartens. Wien 1882. — Illing R., Die organische Verbindung des Kindergartens mit der Schule. München 1875. — Richter Karl, Kindergarten und Volksschule in ihrer organischen Verbindung. Leipzig 1876. — Müller M., Kinderlied und Kinderspiel. Frankfurt a. M. 1894. — Müller M., Die zwölf Monate. Erzählungen, Gedichte, Lieder. Düsseldorf 1887. — Nitzschke F., Die Weihnachtsfeier im Kindergarten. 2 Teile. Wien 1890, 1901. — Zinck A., Kindes Lust und Leben. Gedichte. Wien 1891. — Kürsten O., Das Waldfest. Ein Zyklus von Spielen. Wien 1890. — Vogelgesang Emanuel, Des Kindes Liederborn. Gedichte, Reigen, Festspiele und Lieder. Wien 1899. — Für unsere Kinder. Gesammelte Erzählungen. Herausgegeben vom Verein für Kindergärten. Wien 1895. — Braunstein Marie, Anschauungsübungen, Besprechungen und Plaudereien für den Kindergarten. Wien 1906. — Kindergarten. Zeitschrift für entwickelnde Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. Herausgegeben vom Deutschen Fröbel-Verband. 46. Jahrgang. Berlin 1905. — Zeitschrift für das Kindergartenwesen. Organ des Vereines für Kindergärten in Österreich. Red. von Josef Kraft. 24. Jahrg. Wien 1905. — Siehe auch d. Art. „Fröbel"!

Wr.-Neustadt. *Jos. Ambros.*

Kindergottesdienst s. d. Art. Schulgottesdienst.

Kinderheim s. d. Art. Kinderbewahranstalten.

Kinderhorte s. d. Art. Jugendhorte.

Kinderlehre s. d. Art. Schulgottesdienst.

Kinderlied. Was die Volkslieder dem Erwachsenen, das sind die Kinderlieder dem Kinde; beide sind gleichem Boden, dem Volksgemüt, entsprossen. Es sind Liedchen und Sprüche von Kindern für Kinder, deren Verfasser unbekannt sind, die seit Jahrhunderten und länger in der Kinderwelt leben, die sich durch mündliche Überlieferung fortpflanzten und die heute noch gesungen werden.

Der Ursprung der meisten Kinderlieder mag wohl darin zu suchen sein, daß Mütter und Ammen und andere kindlich gebliebene Erwachsene Sprüche und Liedchen zur Unterhaltung der Kinder frei erfunden oder solche aus uralten Sagen und Märchen geformt haben. Daß aber vieles tatsächlich von Kindern stammt oder zum mindesten von Kindern umgebildet

wurde, ist ohne Zweifel. Diese Umbildung hat das Kinderlied nebst dem Unbekanntsein des Verfassers mit dem Volksliede gemein.

Kein Volk hat eine schönere Kinderpoesie als das deutsche. Die deutschen Kinderlieder zeichnen sich durch Schlichtheit und Wahrheit, Natursinnigkeit und Frische, Naivität, Unschuld und Innigkeit aus.

Bei der Bewertung der poetisch-musikalischen Form und des Inhalts der Kinderlieder muß man sich vor allem in die kindliche Anschauungs- und Sinnesweise versetzen. Die Phantasie, welche das ganze Sinnen und Denken des Kindes beherrscht, läßt in seinem Gefühlsausdrucke das Bunte und Phantastische stark hervortreten. Der Reim, die logische Gedankenfolge ist dem Kinde fremd. Mit Vorliebe werden einzelne Lieder zerrissen und aus den verschiedenartigen Bestandteilen wieder zusammengesetzt. Daher das Sprung- und Lückenhafte der Kinderlieder, das den Erwachsenen oft verblüfft, jedoch vom Kinde, dem die lebhafte Phantasie alles überbrückt, gar nicht empfunden wird. Sehr häufig trifft man in den Kinderliedern neue, sinnlos klingende Wörter, die sich das Kind in seiner Freude am Klange derselben schafft (Silbenspielerei). Bei näherem Eingehen und Vertiefen in das Wesen des Kinderliedes wird sich vieles klären, was auf den ersten Anblick dunkel, sinnlos und verworren erschien. Ist auch für manche Bizarrerien gar keine Erklärung als die schon erwähnte Lust des Kindes an Silbenspielerei und krausem Wortklang zu finden, so erschließt sich doch aus den meisten Kinderliedern sehr viel Sinniges und Anmutiges.

Die Sprache der meisten Kinderlieder ist eine mundartliche, die Form oft sehr vernachlässigt. Der Reim fehlt entweder ganz, oder er ist durch Assonanz vertreten. Gereimt werden fast immer zwei aufeinanderfolgende Zeilen (a a b b). Gekreuzte oder umschließende Reime sind im Kinderliede nie zu finden. Das Versmaß ist vorherrschend trochäisch.

Der krause Inhalt und die lose Form machen eine Einteilung der Kinderlieder fast unmöglich.

„Recht hübsch wäre es, von Kinderlyrik zu reden, wozu Wiegenlieder, Kindergebete und Ringelreihen gehören, daneben von epischen Kinderdichtungen, wozu die Auszählreime mit ihren spaßigen Geschichten (Kinderballaden) zählen, dann mit den dramatisch gehaltenen Kinderspielen zu schließen. Aber wer will diese Klassifikation wagen, da viele Reime in mehrere Fächer passen?“ (F. M. Böhme, Deutsches Kinderlied und Kinderspiel).

Keine Dichtung ist so alt wie das Kinderlied. Viele verdanken ihre Entstehung noch dem Heidentum und lassen trotz Umbildungen noch heidnische Anschauungen durchschimmern. Für das hohe Alter der Kinderlieder spricht auch deren weite Verbreitung und Übereinstimmung durch alle deutschen Lande, ferner das Vorhandensein unzähliger Varianten mancher Lieder in allen Dialekten Deutschlands, Österreichs, der Schweiz und der Niederlande; sogar in dänischer, schwedischer, englischer und französischer Version lassen sich solche nachweisen, woraus sich auf ihr Entstehen wenigstens vor der Völkerwanderung schließen läßt. Leider verschwinden — gleich den Volksliedern — auch vielfach schon die Kinderlieder vor der fortschreitenden „Kultur“, namentlich in den Städten.

F. M. Böhme, der verdienstvolle Volksliedforscher und Sammler von Kinderliedern, würdigt den längst anerkannten wissenschaftlichen Wert der Kinderlieder nach ihrer mythologischen, sittengeschichtlichen, sprachlichen, ästhetischen und pädagogischen Seite.

Zu den Liedern mit mythologischem Einschlage gehören z. B. die zahlreichen, auf den Sonnendienst bezüglichen Holdalieder, die Nornenlieder, in denen drei spinnende Jungfrauen vorkommen, u. v. a.

Für die Sittengeschichte sind die Kinderdichtungen insofern interessant, als aus ihnen — namentlich aus den sogenannten „Umzugsreimen“ — Sitten und Gebräuche der Vorzeit bekannt werden. Vom sprachlichen Standpunkte bieten sie namentlich Stoff zum Dialektstudium. Dadurch, daß sie oft Überreste uralter Volkslieder sind, haben sie auch literarhistorisches Interesse. Die Kinderdichtung ist jedoch vor allem um ihrer selbst willen da und behauptet ihren eigenen, selbständigen inneren Wert.

„Die Kinderreime und Gesänge sind zur Entwicklung der Sprachwerkzeuge und der Sprache, zur Übung des Gedächtnisses, zur Bildung des Geistes und Gemütes, überhaupt zur Erziehung höchst notwendig und ihre erziehliche Bedeutung ist unermeßlich groß, namentlich für die ersten Kinderjahre, wo sie das alleinige Bildungs- und Erziehungsmittel, gleichsam die erste, noch ungedruckte Fibel sind. Wieviel mögen die Kleinen lernen aus dem, was Vater und Mutter, Geschwister und Dienstmädchen ihnen vorsagen, vormachen, vorträllern oder vorsingen! Aus reinster Freude, spielend, ohne alle Mühe lernen sie die Reime selbst sprechen, dann fangen sie bald an, als Lehrmeister ihrer jüngeren Geschwister aufzutreten. Wenn es nun als ausgemacht gilt, daß in den Reimen der Kinder wahrhaftige Poesie zu finden und darin das uralte Erbe unserer Jugend aufbewahrt ist, so darf man eine Sammlung von Kinderdichtungen aus der Vorzeit als ein „Kompendium für die Geschichte der Kinderwelt“ betrachten. Denn darin tritt uns alles, was die Seelen der Kleinen und Unerzogenen bewegt, vor die Augen und manche psychologische und pädagogische Aufschlüsse werden dem erteilt, der darin zu lesen versteht. Eine solche Sammlung muß für Pädagogen das älteste Handbuch traditioneller Erziehungslehren sein und dem Lehrer ist's die älteste Reimfibel, die zu den von ihm geleiteten Sprechübungen naturgemäßes, heiteres Material darbietet“ (F. M. Böhme).

Das Musikalische der Kinderlieder ist höchst einfach. Vieles wird überhaupt nur gesprochen oder „halbsingend rezitiert“. Ausgesprochene melodische Form haben die meisten Wiegen- und Schoßliedchen und Ringelreigen. Tonisch und rhythmisch haben fast alle Kinderlieder eine stereotype Form. Böhme findet, daß der von Kindergarten und Schule unbeeinflußte Kindergesang überhaupt nur eine Melodie habe, die aus Dur gehe und im $^2/_4$ Takte aus der beständigen Wiederholung eines Motives von zwei Takten bestehe, die sich rhythmisch in verschiedener Weise gliedern:

a) ♪♪♪♪ | ♩ ♩ || b) ♩♪♩♪ | ♪♪♩ ||

c) ♩ ♩ | ♩. ♪ | ♪♪♪♪ | ♩ 𝄽 || u. s. w.

Die Tonschritte sind sehr klein, es kommen höchstens Terzen- oder Quartensprünge vor. Die Tonart ist stets Dur (unter allen Kinderweisen des In- und Auslands fand Böhme bis in das 16. Jahrhundert zurück keine Mollmelodie). Das Kinderlied kennt keine Modulationen und Ligaturen (Bindung mehrerer Töne auf eine Silbe). Staunenswert ist das Gefühl für richtige Deklamation. Aller Volks-Kindergesang ist nur einstimmig.

Von komponierten Kinderliedern (also Kunstliedern) seien erwähnt Mozarts „Komm, lieber Mai“, Grubers „Stille Nacht“, Reineckes „Kinderlieder“, Adolf Kirchls „Lustiges Liederbuch für kleine Leute“, ferner Lieder von Kücken, Lachner, Abt, Schumann und Taubert.

Literatur: Böhme Frz. Magnus, Deutsches Kinderlied und Kinderspiel. Leipzig 1897. — Derselbe, Altdeutsches Liederbuch. Leipzig 1877. — Pocci F. und Raumer Fr. v., Alte und neue Kinderlieder. Leipzig 1852. — Hruschka und Toischer, Deutsche Volkslieder aus Böhmen. Prag 1891. — Erk Ludw., Die deutschen Volkslieder mit ihren Singweisen. — Grote L., Aus der Kinderstube, niedersächsisches Kinderbuch, 2. Aufl. Hannover 1871. — Hartmann Dr. B., Das deutsche volkstümliche Kinderlied. Annaberg 1885. — Irmer W., Die deutschen Volkslieder mit ihren Singweisen. Berlin 1841. — Kehrein J., Volkssprache und Volkssitte in Nassau. Bonn 1872. — Mühlbach F. R., Kinderfrühling. Augsburg 1843. — „Kinderwelt“ (Dichtungen aus der Kinderwelt). Hamburg 1815. — Klump O., Kinderlieder aus alter und neuer Zeit. Stuttgart 1853. — Lewalter Joh., Deutsche Volkslieder in Nieder-Hessen. Hamburg 1890 bis 1894. — Erk und Böhme, Liederhort. — Maier E., Schwäbische Kinderreime. Tübingen 1851. — Moltke M., Wiegenlieder. Leipzig 1870. — Müller Alfr., Volkslieder aus dem Erzgebirge. Annaberg 1883. — Blaas C., Niederösterreichische Kinderspiele und Reime (Germania 24, 66 ff.). — Reichardt J. Fr., Wiegenlieder für gute deutsche Mütter. Leipzig 1798. — Rochholz L. E., Alemannisches Kinderlied und Kinderspiel aus der Schweiz. Leipzig 1857. — Scherer G., Alte und neue Kinderlieder. Leipzig 1850 (seit 1864 mit dem Titel „Illustriertes deutsches Kinderbuch“, 2 Bde. Leipzig). — Schuster W., Siebenbürgisch-sächsische Volkslieder. Hermannstadt 1865. — Simrock Karl, Das deutsche Kinderbuch, 3. Aufl. Frankfurt a. M.

1879. — Süß M. Vinz., Salzburgische Volkslieder mit ihren Singweisen. Salzburg 1865. — Vernaleken B. Th. und Branky Frz., Spiele und Reime der Kinder in Österreich. 1873 (1876). — Weckerlin J. B., Deutsche Volkslieder aus dem Elsaß. — Zarnack Aug., Deutsche Volkslieder mit Volksweisen. Berlin 1818—1820. — Zeynek G., Volkstümliches im Temescher Banat. — Ziska Frz. und Schottky Jul. Max., Österreichische Volkslieder mit ihren Singweisen. Pest 1819. — Zimmer Dr. Fr., Volkstümliche Spiellieder und Liederspiele für Schule und Kinderstube. Quedlinburg 1879. — „Unser Liederbuch". Mainz. (Mit Bildern von Zumbusch.) — Bölitz Martin, Schöne alte Kinderlieder. Nürnberg (Bilder von Adolf Jöhnssen). — Humperdinck E., Deutsches Kinderliederbuch. Gotha.

Wien. *Hans Wagner.*

Kindermädchen s. d. Art. Hilfskräfte bei der Erziehung.

Kindermann Ferdinand, Ritter von Schulstein, geboren 1740 zu Königswalde



Kindermann.

in Böhmen, trat mit Begeisterung für die Reform des Schulwesens in seinem Heimatland ein. Dieses verdankt ihm die Organisation eines trefflichen Schulwesens. Kindermann begann seine reformatorische Tätigkeit als Pfarrer in Kaplitz, nachdem er Felbigers Schriften und das General-Landschul-Reglement Friedrichs II. von Preußen studiert hatte. Bald war die Kaplitzer Schule eine Musterschule, in der so ziemlich alle Gegenstände einer modernen Volksschule gelehrt wurden. Später errichtete Kindermann in Kaplitz eine Privat-Bürgerschule und einen pädagogischen Kurs für Lehrer und Priester, die in kurzer Zeit sich eines lebhaften Zuspruches zu erfreuen hatten. Bemerkenswert ist, daß Kindermann den damals häufig erhobenen Vorwurf, man wolle die Bauern zu Gelehrten machen, dadurch zu entkräften suchte, daß er in Verbindung mit den Volksschulen Arbeits- und Industrieschulen errichtete. Kindermann gibt in der Schrift „Kurze Beschreibung des Propstes von Schulstein von der Verbreitung der Industrieklassen an den Volksschulen, Dresden 1792" Andeutungen hierüber. Die Mädchen lernten spinnen, nähen, stricken, klöppeln, Wolle krempeln, die Knaben Obst- und Gemüsebau, Bienen- und Seidenzucht. Diese Einrichtungen sollten eine manuelle Fertigkeit erzielen und die Kinder den Wert der Arbeit schätzen lehren. Unter seiner Leitung des böhmischen Schulwesens wurden an 200 Schulen solche Industrieklassen eingeführt. Es sei zugleich hervorgehoben, daß Kindermann die Priorität hinsichtlich der Verbindung der Industrieschule mit der Elementarschule gebührt.

Im Jahre 1774 wurde Kindermann zum Organisator des Schulwesens in Böhmen berufen, 1775 übernahm er die Oberleitung der in Prag eröffneten Normalschule. Seine „Einladungen" zu den Prüfungen an dieser Anstalt waren, ähnlich unseren heutigen Schulprogrammen, pädagogisch-statistische Jahrbücher. Im Jahre 1777 wurde ihm der Adel mit dem Prädikat „Ritter von Schulstein" verliehen, 1788 wurde er Kanonikus des Prager Metropolitandomkapitels bei St. Veit und 1790 wurde Kindermann zum Bischof von Leitmeritz ernannt, in welcher Stellung er bis zu seinem 1801 erfolgten Tod segensreich wirkte.

Von seinen großen Verdiensten um die Förderung des Schulwesens in Böhmen geben unter anderem auch zwei Gedenktafeln Zeugnis, von denen die eine zu Kaplitz, die andere in Königswalde errichtet wurde; auf dieser wird Kindermann als Vater der österreichischen Schule bezeichnet; erstere aber nennt ihn „den großen Jugendbildner".

Literatur: Aigner, Volks- und Industrieschul-Reformator Bischof Ferdinand

Kindermann. Mayer & Co., Wien 1867. — Rulf F., Maria Theresia und die österreichische Volksschule. Prag 1883. — A. Schiel, Die pädagog. Klassiker, 6. Heft., Verlag Schroedel, Halle 1902. — Tibitanzl Josef, Die Bedeutung Ferd. Kindermanns für das Schulwesen. München 1905, in welcher Schrift Kindermanns Verdienste als Oberaufseher des deutschen Volksschulwesens in Böhmen und seine erfolgreichen Bemühungen um die Einführung der Industrieschulen und des Handfertigkeitsunterrichts das erstemal in ausführlicher und zugleich lichtvoller Weise dargestellt worden sind. — Weiß Ant., Geschichte der Theresian. Schulreform in Österr. I. Band, Wien und Leipzig 1905, worin das in „Kindermanns Schulnachrichten" enthaltene wertvolle pädag. Material vorzüglich verarbeitet wird.

Linz. *Wilh. Zenz.*

Kinderpsychologie. Begriffliche Abgrenzung. Die Kinderpsychologie als das Studium aller psychischen Erscheinungen des Kindes von der Geburt bis zur erreichten Vollreife ist zwar begrifflich als solches leicht abzugrenzen, ist aber tatsächlich in engster Berührung und Verzahnung mit anderen Zweigen wissenschaftlicher Untersuchung, daß ein kurzer Blick auf diese Nachbargebiete unerläßlich ist. Vor allem ist, je früher zeitlich man in die allererste Jugend zurückgreift, der Zusammenhang mit den physiologischen Tatsachen der körperlichen Entwicklung ein immer engerer und schwerer zu lösender. Deshalb hat sich auch unter dem Namen child-study, Kinderstudium, ein eigenes Arbeitsfeld, bezw. Arbeitsprogramm herausgebildet, das von vorneherein Physisches und Psychisches umfaßt, eben deshalb aber auch in den Bereich physiologischer, biologischer und medizinischer Forschung hinübergreift. Anderseits bildet Kinderpsychologie eben nur einen Zweig der allgemeinen Psychologie und ist sowohl, was die Methode anlangt, als auch in bezug auf den Arbeitsstoff und -Inhalt in engster Wechselbeziehung mit dieser Wissenschaft. Ganz wesentlich ferner ist der innige Verband zwischen Kinderpsychologie und Pädagogik und vielfach ist gerade von dieser Seite her das Studium der Kinderpsychologie angeregt und gefördert worden. Schließlich ist ein Ausschnitt der Kinderpsychologie — und vielleicht der interessanteste — das Studium der Sprache des Kindes, teilweise in nicht unwichtigen Konnex mit allgemein linguistischen Untersuchungen getreten. Mußte so die Kinderpsychologie von den verschiedensten Seiten her Gegenstand der Untersuchung werden, eines ist sicher, daß dieser Zweig der Forschung in seinem vielseitigen Werte nicht mehr ernstlich bestritten wird und seine Existenzberechtigung bereits erwiesen hat.

Geschichtliches. Wenn auch das außerwissenschaftliche gelegentliche Beobachten der kindlichen Psyche wohl immer von Eltern und oft auch von Lehrern geübt worden sein mag, so ist doch das systematische Studium der Kindesseele verhältnismäßig jung. Den Anfang machte ein deutscher Forscher, Dietrich Tiedemann (1748—1803), mit seinen „Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern", die er 1787 im II. und III. Stück der „Hessischen Beiträge zur Gelehrsamkeit und Kunst" veröffentlichte, die aber in Deutschland merkwürdigerweise recht spät, und zwar auf dem Umwege über Frankreich, bekannt wurden. Jetzt sind sie von Christian Ufer neu herausgegeben worden (Altenburg 1897). — Nach langem Zwischenraume erschien dann die feinsinnige und noch heute lesenswerte Schrift von Berthold Sigismund (1819—1864) „Kind und Welt" (Braunschweig 1856), neu herausgegeben ebenfalls von Chr. Ufer (Braunschweig 1897). 1859 veröffentlichte Adolf Kussmaul „Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen". Nach diesen immerhin vereinzelt gebliebenen Arbeiten setzten dann Ende der Siebzigerjahre des vorigen Jahrhunderts methodisch strengere Arbeiten das unscheinbar Begonnene fort; in Frankreich H. Taine, De l'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine. Revue philos. 1876; Ch. Darwin, Biographical Sketch of an Infant. Mind 1877; Bernard Pérez, Les trois premières années de l'enfant, 1878; dann jenes Werk, das ganz besonders den Anstoß zur reichen und breiten Entwicklung des Kinderstudiums gegeben hat: Wilhelm Preyer, Die Seele des Kindes, 1. Aufl. 1882, 5. Aufl. 1900. Seitdem hat insbesondere in Nordamerika das Kinderstudium eine

ganz besonders reiche Pflegestätte gefunden. Im Jahre 1894 wurde die Illinois Society for Child-Study gegründet, der bald ähnliche Vereine in anderen Staaten folgten. Seit 1895 erscheinen dort die beiden Zeitschriften The Child-Study Monthly und die Transactions of The Illinois Society for Child-Study. Ganz besonders einflußreich ist die Tätigkeit Stanley Halls der Clark-University (Mass.). Das charakteristische Merkmal des Betriebes der Kinderpsychologie in Nordamerika ist, daß die Bewegung in breite Schichten der Bevölkerung zu dringen strebt, hauptsächlich auf Gewinnung reichen statistischen Materials bedacht ist und außerdem mit der Praxis der Schule in engster Fühlung steht, einerseits um dort den wertvollsten Stoff zur Beobachtung zu finden, anderseits um die Lehr- und Erziehungsarbeit selbst zu befruchten und zu bessern.

In England ist James Sully zu nennen, dessen Studies of Childhood 1896 erschienen (in deutscher Übersetzung von J. Stimpfl, 2. Aufl. 1904). Auch besteht in England die British Association for Child-Study, deren Organ „The Paidologist" seit 1899 erscheint.

In Frankreich sind nach dem schon erwähnten Pérez zu nennen G. Compayré, L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant, 1893 (in deutscher Übersetzung von Chr. Ufer 1900), A. Binet und V. Henri mit einer Reihe von Arbeiten, die meist in der Revue philosophique oder in L'année psychologique veröffentlicht sind. In Paris besteht die Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant seit 1901 und veröffentlicht seit ihrem Bestande das „Bulletin de la société libre".

Aus Italien ist G. A. Colozzas Il giuoco nella psicologia e nella pedagogia, 1895 (in deutscher Übersetzung von Chr. Ufer, 1900) bekannt, ebenso Arbeiten von Paola Lombroso, Luigi Anfosso u. a.

In Deutschland selbst sind im Anschlusse an Preyers Werk von medizinischer Seite namhaft zu machen der Psychiater E. Kraepelin und seine Schüler, der Physiologe Th. Ziehen, der Hygieniker H. A. Griesbach, der Sprachhygieniker H. Gutzmann u. a. Von Schulmännern und Pädagogen wurde der unermüdliche Chr. Ufer in Altenburg schon genannt; dann sei erwähnt J. Trüper, der Verfasser der „Psychopathischen Minderwertigkeiten im Kindesalter", der sowohl praktisch in seinem Erziehungsheim Sophienhöhe bei Jena wie literarisch insbesondere durch die Herausgabe der „Zeitschrift für Kinderforschung" wirkt; W. Ament, der insbesondere die Kindersprache sehr glücklich behandelt hat; K. Just durch mehrere Arbeiten in der Zeitschrift „Praxis der Erziehungsschule", F. Kemsies, der Begründer der Zeitschrift für pädagogische Psychologie, M. Lobsien, W. A. Lay u. v. a. Von Fachpsychologen haben auf diesem Gebiete verdienstvoll gearbeitet vor allen H. Ebbinghaus durch seine bahnbrechenden Gedächtnisuntersuchungen, B. Erdmann durch seine kleine, aber gehaltvolle Schrift „Die Psychologie des Kindes und die Schule", 1901, E. Meumann (Kindersprache und Ökonomie des Lernens), K. Groos (Das Seelenleben des Kindes, 1904), K. Stumpf (Methodik der Kinderpsychologie und zur Sprache des Kindes), W. Wundt (insbesondere in seiner Völkerpsychologie).

Vereinigungen zur Pflege der Kinderpsychologie sind in Deutschland der Allgemeine deutsche Verein für Kinderforschung in Jena (seit 1899) und der Verein für Kinderpsychologie in Berlin (gleichfalls seit 1899), in Österreich die Österreichische Gesellschaft für Kinderforschung in Wien (seit 1906). Die einschlägigen Zeitschriften wurden bereits genannt. Man sieht aus diesem kurzen Überblick, daß die Kinderpsychologie sich erfreulich entwickelt und an Boden gewinnt.

Was die Methode der Kinderpsychologie anlangt, so liegen hier noch recht beträchtliche Verschiedenheiten vor, die allerdings zum Teil in der Natur des Stoffes selbst begründet sind. Man kann die Erscheinungen des Seelenlebens der Kinder chronologisch-biographisch, man kann sie systematisch behandeln. Die beiden Wege sind aber durchaus nicht so einfach und klar zu sondern, wie es auf den ersten Blick scheinen möchte. Soll die kindliche Psyche von Anfang in ihre Komponenten zerlegt werden und die Geschichte jeder einzelnen Komponente selbständig bis zum Alter der Vollreife hindurchgeführt werden, oder soll die Darstellung chronologisch geordnete, recht zahlreiche Querschnitte durch

den jeweiligen psychischen Gesamtzustand des Kindes bringen? Beides hat große Mängel und in der Tat finden wir häufiger Kompromissversuche als strikte Einhaltung eines oder des anderen Verfahrens. Im Vergleiche mit der allgemeinen Psychologie des Erwachsenen hat die Kinderpsychologie noch mit der einen großen methodischen Schwierigkeit zu kämpfen, daß die beste und zuverlässigste Erkenntnisquelle des Psychologen, die introspektive (subjektive) Methode der Selbstbeobachtung für die ersten Jahre der Entwicklung gänzlich, für die späteren fast ganz ausgeschlossen ist und daß überhaupt nur indirekte Beobachtungen des Seelenlebens aus seinen Äußerungen und Reaktionen zur Verfügung stehen (die sogenannte objektive Methode). Nebst diesem sucht man vielfach die Rückerinnerungen Erwachsener an ihre Kindheit auszunützen, was insbesondere in der Schule Halls geschieht. Daß dies immer nur mit größter Vorsicht geschehen muß, lehren unter anderem die Selbsttäuschungen, die an autobiographischen Aufzeichnungen großer Männer nachgewiesen worden sind. Etwas gewagter ist es, daß man die subjektive Methode doch auch Kindern gegenüber anwendet, indem man die fehlende Verläßlichkeit und Geschultheit der kindlichen Selbstbeobachtung durch deren Massenhaftigkeit zu ersetzen sucht. Es geschieht dies — auch meist in Nordamerika — durch die Fragebogenmethode, indem man von möglichst vielen Kindern, die bereits soweit geistig entwickelt sind, Fragen der verschiedensten Art schriftlich oder mündlich beantworten läßt und aus der großen Zahl der Antworten annähernd verläßliche Ergebnisse ziehen zu können glaubt. — Am verläßlichsten arbeitet, wie überall, die strenge Methode des psychologischen Experiments, wie sie an Erwachsenen ausgebildet worden ist und nun mit einigem Erfolge auch bei Kindern angewendet wird. Aber sie kann sich ihrer Natur nach erstens nur auf vergleichsweise einfache Vorgänge erstrecken und entbehrt anderseits fast gänzlich der bei Erwachsenen, psychologisch mehr oder minder Geschulten so wertvollen Klärung durch die Aussagen der Versuchsperson selbst.

Wenn daher mitunter der Vorwurf erhoben wurde, die experimentellen Untersuchungen auf dem Gebiete der Kinderpsychologie mögen zwar methodisch unangreifbar und theoretisch wertvoll sein, sie böten aber nur höchst geringfügige Aufschlüsse über das Seelenleben des Kindes, so kann dem wohl nicht viel anderes entgegengehalten werden, als daß ein geringes, aber sicheres Ergebnis einem scheinbar sehr weit- und tiefgehenden, aber schwankenden vorzuziehen sei. Damit sind wir aber schon zum nächsten Punkte unserer Darstellung gelangt.

Bedeutung der Kinderpsychologie für die pädagogische Praxis. Wenn es als selbstverständlich erscheinen mag, daß jeder sichere wissenschaftliche Fortschritt auf dem Gebiete der Kinderpsychologie selbst für die Tätigkeit des Erziehers und Lehrers von großer Bedeutung sei, so ist doch gerade über diesen Punkt ein ziemlich lebhafter Meinungsdissens festzustellen. In erster Linie dürfte dieser wohl dadurch hervorgerufen worden sein, daß man vielfach in der ersten Entdeckerfreude die Ergebnisse experimenteller Untersuchungen, z. B. über Ermüdung, Gedächtnis u. s. w. in ihrer Bedeutung für die Schule weit überschätzte. Dem wurde, wie es nun schon einmal in der menschlichen Natur zu liegen scheint, mit einer gewiß auch zu weit gehenden Unterschätzung geantwortet. Eine zweite Quelle der Meinungsverschiedenheit liegt in der Frage, ob für den Lehrer und Erzieher das selbsttätige Betreiben wissenschaftlicher und speziell experimenteller Psychologie notwendig und nützlich sei oder nicht. Die weitverzweigte und gewiß verdienstliche Schule Stanley Halls bejaht diese Frage unbedingt und mit zukunftsfreudigem Optimismus; als wesentliches Ingrediens der Lehrervorbildung auf Universitäten wie auf Lehrerseminaren wird selbständiges Mitarbeiten an der wohlorganisierten Kinderforschung angesehen. Als schroffer Gegner trat der bekannte Psychologe Hugo Münsterberg auf (The Educational Review 16, 1898 und in seiner Psychologie, S. 191 ff.). Weniger scharf, aber doch auch im Grunde ablehnend sind die Äußerungen K. Stumpfs (Zur Methodik der Kinderpsychologie, Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie, II, 1 ff.), Benno Erdmanns (in seiner oben erwähnten Schrift über Psychologie der Kinder) und W. James (Psychologie und Erziehung,

deutsch Leipzig 1900). Der Grundgedanke dieser Männer ist wohl der, daß jemand ein sehr guter Lehrer und doch schlechter Psychologe oder umgekehrt, daß ein guter psychologischer Experimentator und Arbeiter ein recht schlechter Lehrer sein könne, ja daß die streng technisch-wissenschaftliche Schulung des psychologischen Experimentators vielfache Gefahren für die freie, mehr künstlerische Arbeit des Lehrers und Erziehers in sich schließe. — Eine Ausgleichung dieser Gegensätze scheint dann möglich, wenn man mit der nun einmal nicht wegzuleugnenden Tatsache rechnet, daß für den Lehrer und Erzieher ein lebhaftes Interesse an der Kenntnis des kindlichen Geistes und Gemütes unentbehrlich ist. Da nun, wie die Erfahrung doch wohl zu bestätigen scheint, selbständiges, wenn auch noch so bescheidenes Mitarbeiten an der Kinderforschung eines der besten Mittel ist, dieses Interesse zu erwecken, so möge es eben gepflegt werden. Allerdings muß aber dieses oft gewiß dilettantisch bleibende Arbeiten nicht mit den Prätensionen wissenschaftlicher Leistungen auftreten und auch vorschnelle praktische Folgerungen meiden. Nur vollkommen gesicherte Ergebnisse der exaktesten und strengsten wissenschaftlichen Arbeit dürfen hier verwertet werden. Daneben aber wird noch auf lange Zeit hinaus der praktische und gesunde Blick des erfahrenen Schulmannes und warmherzigen Erziehers weiter und tiefer in die Natur der Kindesseele eindringen als die experimentelle Methode.

Über die Literatur der Kinderpsychologie sind wir seit jüngster Zeit in der glücklichen Lage, auf eine sehr sorgfältige Zusammenstellung verweisen zu können, die Wilh. Ament im Archiv für die gesamte Psychologie I, S. 113 ff. (auch separat Leipzig 1904) veröffentlicht hat. Für Nordamerika hat dasselbe geleistet L. N. Wilson, Bibliography of Child Study, im Pedagogical Seminary, IX, S. 521 ff. — Besonders genannt seien: Hall Stanley, Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie u. Pädagogik, übers. von Stimpfl, 4. Bd. d. Intern. päd. Bibl. von Ufer. — Hemprich K., Zur modernen Kinderforschung im Jahrb. d. Vereins f. wissensch. Päd., 35. Jahrg. 1904, S. 161 bis 208 u. 37. Jahrg. 1905, S. 56—82.

Graz. *Ed. Martinak.*

Kinderschauspiele s. d. Art. Schulfeste, Schultheater.

Kinderschriften s. d. Art. Jugendschriften.

Kinderschutz s. d. Art. Kinderbewahranstalten.

Kindersparkassen s. d. Art. Schulsparkassen.

Kindheit s. d. Art. Altersstufen.

Kinsky Graf Franz Josef, militärpädagogischer Schriftsteller, geboren zu Prag 1739. Ursprünglich für den Verwaltungsdienst vorbereitet, trat er im Jahre 1759 in den Militärdienst über und erlangte infolge seiner Tüchtigkeit schon 1770 den Rang eines Generals. Vielseitig gebildet und in regem Verkehre mit gelehrten Männern, fand er besonderes Interesse an dem Erziehungswesen. Von der Kaiserin Maria Theresia ausersehen, auf dem Gebiete der Militärerziehung reformierend zu wirken, besuchte er unter anderem die Militärakademie in Stuttgart und die Erziehungsanstalten des Freiherrn von Salis-Soglio und Pestalozzis in der Schweiz. 1779 zum Direktor der Militärakademie in Wr.-Neustadt ernannt, brachte er dieses Institut durch Reformen, welche ebenso den denkenden Pädagogen als wahren Menschenfreund kennzeichnen, auf eine hohe Stufe der Vollkommenheit. Mehr als 20 Jahre wirkte er, wenn nicht besondere Berufungen oder Krieg ihn fern hielten, in seiner Stellung. Er starb zu Wien 1805 und wurde seinem Wunsche gemäß auf dem Akademiefriedhofe bestattet.

Für das Erziehungswesen bewahrte Kinsky dauerndes Interesse. Dies offenbart sich zunächst in seiner praktischen Betätigung als Vorstand einer großen Erziehungsanstalt. Er hat aber seine Grundsätze auch in vier Schriften niedergelegt: Erinnerung über einen wichtigen Gegenstand von einem Böhmen, Prag 1773; Über die Hofmeister, Prag 1776; Etwas für Weltrekruten, Wien 1786; Allgemeine Prinzipien zur öffentlichen, besonders Militärerziehung, Wien 1787. Die beiden ersten Schriften bezweckten vor allem eine Verbesserung der damals in den höheren

Kreisen üblichen Erziehungsweise. Die anderen, aus Kinskys Praxis hervorgegangen, bieten eine Fülle trefflicher Beobachtungen und Winke für alle Zweige der Erziehung. Hauptaufgabe bleibt die Heranbildung eines rechtschaffenen, für die Welt brauchbaren Menschen. Körperliche und geistige Ausbildung sind gleichmäßig im Auge zu behalten. In ersterer Richtung lehnt sich Kinsky mehrfach an Rousseau an, stützt sich aber auch auf eigene Erfahrung und Beobachtung. Seinen Ansichten vom Endzwecke aller Erziehung entsprechend, nimmt die moralische Erziehung die erste Stelle ein und hiebei wird der Religion eine hervorragende Stellung eingeräumt. Die natürlichen Anlagen des Zöglings sind zu berücksichtigen, Zwang ist dem Endzwecke abträglich. Der Unterricht in Künsten und Wissenschaften bildet den zweiten Teil der Erziehung, insofern diese „auf die Sitten Beziehung haben". Kinsky verlangt eine richtige Aufeinanderfolge der Gegenstände und die entsprechende Beziehung derselben aufeinander im Unterricht. Besonders fordert er Anschaulichkeit des Unterrichts. Großen Wert legt er auf die richtige Methode. So verurteilt er im Sprachunterricht das Hervorkehren der Grammatik und verlangt fleißiges Übersetzen und Berücksichtigung des Inhalts. Passende Lektüre ist ein wichtiges Bildungsmittel und ein wesentlicher Faktor der moralischen Erziehung. Neben der allgemeinen Geschichte soll die vaterländische entsprechend gewürdigt werden. Mathematik und Naturwissenschaften sind Bildungsmittel von hohem Werte, da sie die geistigen Fähigkeiten besonders schärfen. Bei der eigentlichen Erziehung betont Kinsky die Macht der Liebe und Autorität. Strafen sollen nur Ausnahme und ein Mittel zur Besserung sein; deshalb sind sie mit Belehrung und Aufmunterung zu verbinden. Nach Kinskys Erziehungsplane soll die Erziehung auf natürlichen Prinzipien und nicht allein auf dem Wege der Intuition aufgebaut werden. Er verlangt eine harmonische Entwicklung aller Anlagen des Zöglings. Nicht mit Unrecht sind seine Schriften als „eine wahre Fundgrube für den Pädagogen und Erzieher" bezeichnet worden.

Literatur: Leitner von Leitnertreu Th. Ig., Geschichte der Militärakademie in Wr.-Neustadt, 1852. — Eymer W., Graf Franz Josef Kinsky als Pädagoge, 1887.

Leitmeritz. *W. Eymer.*

Kirche und Schule. Das bekannte Wort, daß die Schule der Kirche Tochter sei, enthält neben einer gewissen Wahrheit eine nicht unerhebliche Übertreibung. Wahr ist, daß sich auf dem Boden des Christentums die ersten unterrichtlichen Veranstaltungen an kirchliche Einrichtungen knüpften und in den Klosterschulen die frühesten Nachbildungen des altheidnischen Unterrichtswesens zu sehen sind; wahr ist, daß angesehene Vertreter der Kirche, oft ausgestattet mit einem überragenden Donum didacticum, sich da und dort mit ebenso viel Hingabe als Erfolg um die Jugendbildung bemühten, daß Kleriker insbesondere die vor anderen berufenen Lehrkräfte waren; richtig ist ferner, daß einzelne Orden sich mit Geschick und Glück auf den Jugendunterricht verlegten und daß die Reformatoren auf demselben Gebiete tätig waren und die Gründung und Unterhaltung von Schulen nicht nur forderten, sondern auch dabei mitwirkten, endlich, daß eine Reihe von Kirchenordnungen auch die Unterweisung der Jugend in den Bereich ihrer Vorschriften zog und bis in die Neuzeit die theoretische und praktische Pädagogik von einzelnen Geistlichen einen fördernden Einfluß erfuhr. Aber es ist nicht minder wahr, daß es Schulen gab, ehe die Kirche existierte, daß die Kirche, die im Laufe der Zeit eine Art von Unterrichtsmonopol erworben, sich nicht scheute, die Gründung von Schulen mit allen Mitteln zu erschweren, daß ihre unterrichtlichen Organisationen nicht einmal im stande waren, gröbster Unwissenheit in den Reihen des Klerus zu wehren, daß die Kirche als solche sich der Sorge für Schule und Unterricht immer nur so weit widmete, als sie dabei hoffen durfte, ihre speziellen Zwecke zu fördern. Es ist hier nebensächlich, ob dieselben nach ihrer Meinung oder in Wirklichkeit mit allgemein menschlichen zusammenfielen. Entscheidend erscheint, daß das Interesse für das Wissen als solches und seine Verbreitung, das Vertrauen auf die fördersame Macht der wissenschaftlichen Wahrheit nie groß genug waren, um über

anderweitige Rücksichten und Pläne zu siegen.*)

Mag man daher die Verdienste der Kirche um die Überlieferung geistigen Gutes, um die Ausbreitung von Bildung und Gesittung noch so hoch ansetzen — bei näherem Zusehen bleibt von dem Anspruch, die eigentliche Schulgründerin zu sein, sehr wenig übrig, namentlich wenn man dabei unser modernes Schulwesen ins Auge faßt. Abgesehen davon, daß, um mit M. Lazarus zu reden, die von der Kirche ausgestreute „Saat des Geistes unsäglich dünn gesät war, daß diese seltenen Lichtpunkte nur die weit umher ausgebreitete Finsternis desto deutlicher erkennen ließen“, daß schon von V. Stoy darauf hingewiesen wird, wie von den etwa 1500 gelehrten Schulen nachreformatorischen Ursprungs der größte Teil seine Entstehung den Städten verdankt, stammt der fundamentale Gedanke des Schulzwanges nicht von der Kirche, sondern von Karl dem Großen, der ihn in seiner weit schauenden, aber auch gewalttätigen Art der Kirche zu oktroyieren versuchte.

Wohl haben später pflichteifrige Geistliche mit jenen alten Synodalverordnungen und Kapitularvorschriften an einzelnen Orten Ernst gemacht — aber zu einer allgemeineren Durchführung konnte es nicht kommen. Dasselbe gilt für die auf protestantischem Boden erwachsenen Versuche. Zwar lag in der Stellung und Bedeutung, welche die Bibel erhielt, ein mächtiger Antrieb für die herkömmlich erste Aufgabe der Elementarschule, den Leseunterricht und die Konfirmandenlehre, zwar schufen die Vertretung und Unterstützung des Geistlichen durch den Küster für den Volksunterricht brauchbare Formen; aber die Volksschule als solche entstand allenthalben erst dann, als unter den mancherlei Anregungen der Aufklärungszeit die Staaten all diese vereinzelten Anläufe zusammenfaßten und ihnen mit fester Hand eine gesetzliche Form und Fassung gaben.

Der Staat, welcher das gesamte höhere Schulwesen schon früh zum Gegenstand seiner Sorge gemacht, hat demnach auch die Volksschule geschaffen, wie dies die Schulordnungen aus der Mitte und dem Ende des 18. Jahrhunderts dartun, unter welchen die der geistlichen Fürsten nicht sowohl von den kirchlichen Würdenträgern als vielmehr von den Regenten ausgehen. Schon der Umstand, daß der Aufbau des gesamten Schul- und Bildungswesens sich von oben nach unten vollzog und das Fundament zuletzt gelegt wurde, spricht gegen den maßgebenden Einfluß der Kirche, die ihrem Wesen nach den umgekehrten Gang hätte einhalten müssen.

Den Staaten fehlten jedoch zur Durchführung ihrer Absichten zwei wesentliche Dinge, geeignete Leute und hinreichende finanzielle Mittel. Um diesen Mängeln zu begegnen, sehen sie sich an die Gemeinden und an die Kirchen gewiesen. Erstere als nächst verpflichtete sollten für die Lasten aufkommen, letztere zur Administrierung und Beaufsichtigung des Volksschulwesens die um ihres geistlichen Amtes willen für vorzüglich befähigt erachteten Personen liefern. Die Kirchen waren zur Übernahme dieses staatlichen Auftrages gegen mäßiges Entgelt um so mehr bereit, als dadurch ihre Auffassung von dem Verhältnisse der Schule zur Kirche die gewünschte Sanktion erhielt.

Dies in groben Strichen der Gang der historischen Entwicklung, welcher allerdings im Sinne der kirchlichen Ansprüche auch anders dargestellt zu werden pflegt. Allein, wie dem auch sein mag, mit ihm ist eine Reihe von Problemen erwachsen, welche die Schule der Gegenwart zu einem Streitobjekt machen und im Interesse einer ge-

*) „Nach dem Zeugnis der Geschichte befand sich der höhere wie der niedere Unterricht bei den christlichen Völkern nie in einem so traurigen Zustand, die Volksbildung war nie so verwahrlost, die Wissenschaft so unfrei, alles umfassenden und gründlichen Wissens, aller genauen Forschung, alles Sinnes für Kritik, alles Strebens nach einer natürlichen und vernunftgemäßen Erklärung der Erscheinungen niemals so bar, als so lange die mittelalterliche Kirche sie in ihrem Alleinbesitz hatte; und auch in der Folge ging überall, in der katholischen wie in der protestantischen Kirche, die Wissenschaft und der Volksunterricht in demselben Maße zurück, in dem ihre Abhängigkeit von dem Klerus und seiner Dogmatik zunahm, und zu einer höheren Blüte gelangten beide nur da, wo die Regierungen und die Gemeinden sich ihrer annahmen.“ Vgl. E. Zeller, Staat und Kirche. Leipzig 1873, S. 232.

deihlichen Arbeit dringend eine Lösung erheischen.

Es war nur natürlich, daß bei der Gründung der Volksschule auf das besondere Interesse der Kirche an der Bildung und Erziehung der Jugend überhaupt gerechnet, es war eine Konzession an das Überkommene, daß in den Lehrplänen der Religionsunterricht als Hauptgegenstand behandelt wurde, und weil man die Bestimmung seines Gehaltes der Kirche überlassen mußte, war es endlich nur folgerichtig, sie auch mit der Überwachung dieses Gegenstands zu betrauen. Aber es muß schon als eine verhängnisvolle Unklarheit bezeichnet werden, damit auch die religiös-sittliche Erziehung zu vermengen. Dadurch, daß die Kirche dem Staate zur Durchführung seiner Bildungsaufgaben ihre Diener lieh, daß sie ihre Befugnisse im Namen und Auftrag der weltlichen Gewalt ausübte — ein Verhältnis, das in manchen Staaten gesetzlich festgelegt wurde —, erhielten ihre Ansprüche auf die Gesamtleitung des Volksschulunterrichts als eine ihr von Rechts wegen zukommende Sache eine neue Stütze. Was ihr aus eigenen Mitteln nie gelungen, war durch den Staat verwirklicht, der als der Vollstrecker ihrer Befehle erschien. So entstand einerseits eine Konfusion der tatsächlichen und der prätendierten Rechte, anderseits eine gefährliche Unklarheit darüber, wer im Grunde der Schulherr sei.

Der kirchliche Gedankengang war etwa folgender: Der Kirche ist die Jugenderziehung im Sinne der religiösen Unterweisung übertragen. In dieser liegt implizite der gesamte Unterricht, denn die Religionslehre ist nicht ein Gegenstand neben den anderen, sondern sie ist der Gegenstand κατ' ἐξοχήν. Daher gebührt der Kirche und ihren Organen die Aufsicht nicht nur über dieses Gebiet, sondern über den gesamten Unterricht als ein unveräußerliches Recht und in Ausübung desselben steht sie nicht unter, sondern mindestens neben dem Staate, oder, wie man sich auszudrücken beliebte, „der Kirche gehöre das Innere der Schule, der Geist, dem Staate das Äußere, der Leib der Schule". Als daher um die Mitte des vorigen Jahrhunderts die Staaten sich auf ihre Rechte und Pflichten gegenüber der Volksschule besannen und gewisse Grenzregulierungen auf dem Wege der Gesetzgebung vornahmen, mußte man zwar zugeben, daß „Christus sich darüber nicht ausgesprochen hat, wer auf Erden das Recht hat, lesen, schreiben und rechnen zu lehren, in Erdbeschreibung und Vaterlandsgeschichte, Naturlehre und Naturgeschichte zu unterrichten", klagte aber trotzdem über Verletzung und Vergewaltigung. Mit Leidenschaft diskutierte man das Verhältnis von Staat und Kirche und schoß dabei nicht selten auf beiden Seiten weit über das Ziel. Während die Kirche sich belehren lassen mußte, daß im Laufe der Zeit so manche soziale Funktion von ihr an den Staat übergegangen sei — es sei nur an das Armenwesen erinnert —, weil ihre Mittel und Kräfte zu deren Besorgung nicht mehr ausreichten, trugen einzelne ihrer Wortführer kein Bedenken, den Grundgedanken der heutigen Volksschule in Frage zu stellen, den Schulzwang als „ein Stück moderner Tyrannei" zu bezeichnen und das Recht, nichts zu lernen, als eines der ersten Menschenrechte zu verherrlichen mit der Aufforderung, „das Volk zu bearbeiten, auf daß es zur Einsicht komme, an der Volksschule sei nichts und an Lesen und Schreiben nicht viel gelegen." *)

Zeiten der Aufregung sind nicht geeignet, prinzipielle Entscheidungen zu treffen. Dazu kam, daß da, wo die Volksschule bereits eine Vergangenheit hatte und ihre Formen mit dem Volksleben gewissermaßen erwachsen waren, wenig Neigung bestand, ganz neue Wege zu gehen. Man zog einen je nach der Lage der einzelnen Staaten verschieden gestalteten modus vivendi vor. Während die romanischen Nationen, dem Beispiele Hollands folgend, keinen Anstand nahmen, die Religionslehre als Unterrichtsgegenstand der Volksschule preiszugeben, um letztere jedem kirchlichen Einfluß zu entziehen, glaubten im Bereiche der deutschen Tradition die maßgebenden Kreise auf den Religionsunterricht nicht verzichten zu dürfen, einmal weil man sich fürchtete, eine leere Stelle zu schaffen, auf welcher sich allerlei unkontrollierbare Mächte, auch ausgesprochen staatsfeindliche, ansiedeln könnten, zum anderen, weil man die Kirche als einen so bedeutsamen sozialen Faktor

*) Vgl. J. Lukas, Der Schulzwang ein Stück moderner Tyrannei, S. 156. Landshut 1865.

von der Mitwirkung bei der Volkserziehung nicht ausschließen wollte, endlich, weil man es für bedenklich hielt, die Jugend ohne alle religiöse Unterweisung aufwachsen zu lassen, zumal sie dem Volke in gewissem Sinne Metaphysik und Ethik ersetze. Die vielfach empfohlenen Ersatzmittel erschienen unanwendbar. Von Staats wegen einen interkonfessionellen Religionsunterricht einzuführen, hätte mit der Glaubens- und Gewissensfreiheit in Konflikt gebracht und den Staat zum Religionsstifter gemacht. Der Gedanke aber, den Religionsunterricht durch einen Moralunterricht zu ersetzen — in Frankreich l'instruction morale et civique — war damals noch so neu und so wenig pädagogisch erörtert, barg nach Stoffauswahl und Betrieb so viele Schwierigkeiten, daß seine praktische Durchführung überhaupt zweifelhaft blieb.

Durch solche und ähnliche Erwägungen war der Weg der Kompromisse nahegelegt. Wo das Verhältnis der Kirche zur Schule im Rahmen des Gesetzes geordnet wurde, oft unter dem ausdrücklichen Widerspruch der ersteren, da verblieb ihr neben der Festsetzung des religiösen Lehrstoffes auch die Überwachung dieses Unterrichtszweiges. Allein Staaten, in denen die Prediger verschiedener Religionsbekenntnisse neben- und untereinander wohnen, sehen sich meistens aus schulpolitischen und finanziellen Gründen veranlaßt, die Schulen trotz heftigster Gegenwehr der Kirche ihres konfessionellen Charakters zu entkleiden und sie den Kindern verschiedener Glaubensbekenntnisse zu öffnen, eine Einrichtung, mit welcher sich die Kirche im Bereiche des Mittelschulwesens längst abgefunden hatte. Konsequenterweise konnte unter solchen Umständen auch die geistliche Schulaufsicht nicht aufrecht erhalten werden und die aus vielen Gründen längst geforderte technische Leitung der Volksschule durch Schulmänner trat an ihre Stelle. Jedoch nicht allenthalben gelang es, diese Regelung des schwierigen Verhältnisses herbeizuführen. In Bayern erhielt sich der oben geschilderte Zustand ebenso wie in Preußen. Die Volksschulen sind in der Regel konfessionell und die Aufsicht in den unteren und mittleren Instanzen liegt in den Händen der Geistlichkeit, obgleich die Schule eine staatliche Einrichtung ist und von den politischen Gemeinden in der Hauptsache unterhalten wird.

Auf die mancherlei Mißstände und Reibungen, die sich an diese Zustände knüpfen, und wie sie sich überall einstellen, wo man einen neuen Inhalt an alte Formen bindet, soll hier nicht näher eingegangen werden. Es genügt, daran zu erinnern, daß „Simultanschule“ und „Fachaufsicht“ in besonderer Weise zu Gegenständen geworden sind nicht nur der pädagogischen Diskussion, sondern mehr noch der politischen Agitation, wobei zum Schaden der Sache die Leidenschaft oft mehr zu Worte kommt als besonnene Erwägung.*)

Die Simultanschule wird von den einen ebenso als die natürliche Lösung aller Schwierigkeiten gepriesen, wie andere vor ihr als einer bedauerlichen Verirrung warnen. Die Kirche klagt sie als eine Seelen gefährdende Einrichtung an und der bekannte Pädagoge Fr. W. Dörpfeld entdeckt an ihr nur Schattenseiten und sieht in ihrer Einführung einen Rückfall in längst überwundene Mängel, während Th. Ziegler sie als „eine politische Notwendigkeit“ bezeichnet, und zwar „mehr als ein notwendiges Übel denn als ein Ideal“ betrachtet, aber doch ein Ideal nennt, „sofern sie für dieses unser Volk die angemessenste und richtigste Schulform ist“. Wieder andere halten auch die Simultanschule nur für eine schulpolitische Halbheit. Sie meinen, die Rücksichtnahme des weltlichen Unterrichts auf die dogmatische Empfindlichkeit der verschiedenen Konfessionen zwinge dazu, in wesentlichen Stücken eine Art von kastrierter Wahrheit zu lehren, der Lehrer bewege sich stets zwischen Fußangeln, und berühren sich so mit denen, welche aus ähnlichen Erwägungen die Konfessionsschule fordern, während sie selbst den kirchlich-religiösen Unterricht aus der Schule ganz beseitigt sehen möchten. Ziegler erklärt es für einen besonderen Gewinn dieser Einrichtung, daß sie allen konfessionellen Übertreibungen einen Zügel anlege; einer Jugend, die später trotz konfessionellen Auseinandergehens zusammenarbeiten müsse und gemeinsame Ziele zu verfolgen habe, tue nichts so sehr not, als historische Dinge ohne die Zutaten kon-

*) Vgl. übrigens hiezu den Artikel dieser Enzykl. „Konfessionelle Schule“, in welchem derselbe Gegenstand vom gegnerischen Standpunkte erörtert wird. D. R.

fessioneller „Begeisterung" kennen zu lernen.*)

In der Tat setzt die Simultanschule ein Milieu voraus, in dem die konfessionellen Spitzen wesentlich abgeschliffen sind und ein von konfessionellen Unterschieden unberührtes Gemeinsame mehr oder weniger deutlich zum Bewußtsein kommt. Ob und wie dieses als ein Ethisches zu fassen ist, mag hier dahingestellt bleiben.

Aber verständlich wird, daß von hier der Weg zur religionslosen Schule nicht mehr weit ist. Schon vor Jahrzehnten hat Paul de Lagarde in seinen deutschen Schriften Ähnliches gefordert und zurzeit lassen sich sogar Stimmen vernehmen, welche in einer derartigen Ordnung der Dinge nur einen Vorteil für die Religion und ihre Pflege erkennen wollen, zumal sich der bisher von der Kirche geleitete Religionsunterricht nicht gerade des besten Rufes erfreut. Hat doch der schon erwähnte, als kirchenfreundlich anerkannte Dörpfeld noch 1878 geschrieben: „Unter Schulmännern ist es allbekannt, daß gerade der Religionsunterricht zeither das Mißgeschick gehabt hat, nicht oder doch wenig teilzunehmen an den Fortschritten der pädagogischen Einsicht."

Wie sich die Dinge weiter entwickeln werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Der Scheidungsprozeß zwischen Staatlichem und Kirchlichem ist nicht nur infolge der Kulturentwicklung, sondern mehr noch, genährt durch hartnäckiges Festhalten der kirchlichen Ansprüche, bisher langsam, aber stetig vorangeschritten und das weitere Tempo wird wesentlich von dem Maß der Klugheit abhängen, mit welchem die Kirchen ihre Forderungen einzuschränken und zu modifizieren verstehen. Die Staaten werden immer mehr Kulturaufgaben zu übernehmen haben und die Schulen werden mehr und mehr zu ihren Organen werden, aus denen alles Fremdartige und Widerstrebende sich ausscheiden wird. Ob sich auf diesem Wege je ein Zustand herausbilden kann, in welchem nationale und religiöse kirchliche Interessen identisch werden und für Erziehung und Unterricht neue Ziele und Wege sich auftun, ist hier nicht zu untersuchen. Jedenfalls wird der Staat, wenn er auch allen in seinem Bereich und Schutze lebenden Gemeinschaften das Recht zugestehen wird, Erziehungsveranstaltungen zu treffen, darauf achten müssen, daß man nicht, gestützt auf dieses Recht, ihn selbst an der Wurzel ergreift.

Mit dem Worte „Fachaufsicht" ist der Punkt bezeichnet, in dem schon um die Mitte des vorigen Jahrhunderts Kirche und Schule hart zusammenstießen. Von der Zeit ab, da sich die Lehrerbildung so gestaltet hatte, daß man mit Recht von einem Lehrerstand sprechen konnte, wurde es in den Kreisen der Lehrer als etwas Unnatürliches, sachlich Drückendes und den Stand Herabsetzendes empfunden, daß ihm in den Geistlichen geborene Schulinspektoren gesetzt waren. Mit der Entwicklung der Schule trat der Mangel an Sachverständnis bei denselben immer deutlicher zu Tage und

*) Nur zwei Stimmen zur Sache aus neuester Zeit:

Prof. Theob. Ziegler schreibt (Die Simultanschule, Berlin 1905, S. 65): „Daß sich ihr (der Simultanschule) die berufenen Vertreter des Konfessionalismus, die Geistlichen beider Konfessionen, mit aller Macht widersetzen, wir verstehen das; wir haben es längst schon auf katholischer Seite und im konservativen Lager auch bei den Evangelischen gesehen. Daß jetzt auch liberale protestantische Geistliche die Rufer im Streite sind und uns einreden möchten, daß eine konfessionalistische Erziehung besser sei als eine humane, die doch der Kirche läßt, was der Kirche gebührt, das ist das Neue und das Schreckhafte an unserer gegenwärtigen Situation. Dagegen gilt es, die Augen aufzutun, sein Haus zu schirmen und nun erst recht einzutreten für die Befreiung der Schule von dem Geist eines ausschließlichen und engherzigen Konfessionalismus. Für die Schule gilt: Los von Rom! und los von Wittenberg! zugleich, ohne daß wir doch aufhören wollen, Rom und Wittenberg das ihre zu geben."

Dagegen läßt sich Prof. Delbrück im 1. Heft des 171. Bandes der von ihm herausgegebenen Preußischen Jahrbücher (Juli 1904) also vernehmen: „Es ist völlig klar, daß eine Schule mit einheitlichem Geist unendliche Vorzüge hat vor einer anderen, in der auf Schritt und Tritt Empfindlichkeiten geschont werden müssen, wo weder der Ursprung des Papsttums, noch des römisch-deutschen Kaisertums, weder die Konzilien, noch Huß, noch Luther, noch Gustav Adolf frei besprochen werden dürfen, wo das Lehrbuch künstlich verkrüppelt wird und stets reicher Argwohn auf beiden Seiten jedes etwaige unvorsichtige Wort des Lehrers belauert."

niemand konnte behaupten, daß ihr Eifer für die Sache, selbst auf dem Gebiete der Religion, gleichen Schritt gehalten hätte mit der Behauptung ihres Aufsichtsrechtes. Zur Verteidigung dieses Zustands wurden die merkwürdigsten Gründe angeführt und im Kampfe der Anschauungen kam man sich nicht näher. Dem gekränkten Ehrgefühl begegnete man mit Hohn und Spott und gegenüber dem Nachweise, daß die Aufrechthaltung eines so antiquierten Verhältnisses der Sache vielmehr schade als nütze, berief man sich auf das historische Recht der beati possidentes und erklärte dessen Bekämpfung für Kirchen- oder gar Religionsfeindschaft. Diesen Standpunkt hat man kirchlicherseits bisher in der Hauptsache festgehalten. Man verstand nicht oder wollte nicht verstehen, daß es sich nicht nur um Sachverständnis, sondern auch um Berufsehre handelt, weshalb die Frage nicht dadurch gelöst wird, daß man den Geistlichen eine bessere pädagogische Bildung verschafft.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß, wenn die Kirchen sich dieses viel angefochtenen „Rechtes“ freiwillig begeben hätten, die Pflege des religiösen Lebens nicht ungünstig, das Verhältnis der Kirche zur Schule aber auf das günstigste beeinflußt worden wäre. Erst in der neueren Zeit mehren sich aus den Kreisen der protestantischen Geistlichkeit die Stimmen, welche den Segen dieses Vorrechtes anzweifeln und von seiner „Bürde“ befreit sein wollen.*) Allein sie werden praktisch wenig bedeuten, solange die katholische Kirche sich weigert, in der Sache nachzugeben. Auch wenn es sich nur um die technische Förderung des Volksschulwesens handelte, könnten die Staaten diesem Zustand gegenüber nicht gleichgültig bleiben. Selbst da, wo das alte Verhältnis fortbesteht, wie z. B. in Bayern, hat man nicht umhingekonnt, eine Reihe von Ausnahmen zu schaffen, zum Beweise dafür, daß das ganze System reformbedürftig ist. Möge in den maßgebenden Kreisen die Überzeugung immer allgemeiner werden, daß sich diese Reformen durchführen lassen, ohne der Erziehung der Jugend oder der Pflege wahrhafter Religiösität irgendwie Abbruch zu tun!

*) Vgl. den ausführlichen Bericht im Dezemberhefte des „Evangelischen Schulblattes“, Gütersloh 1904, von Dr. v. Rhoden: „Die Rheinischen Synoden und die geistliche Ortsschulaufsicht.“

Literatur: Zeller E., Staat und Kirche, Vorlesungen an der Universität Berlin gehalten. Leipzig 1873. — Meyer J. B., Religion und Schule. Bonn 1873. — Derselbe, Die Simultan-Schulfrage. Berlin 1879. — Lilie E. A., Die Emanzipation der Schule von der Kirche in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Kiel 1843. — Richter Karl, Die Emanzipation der Schule von der Kirche und die Reform des Religionsunterrichts in der Schule. Leipzig 1870. — Katzer E., Die Frage über Trennung der Schule von der Kirche nach den Prinzipien beurteilt. Pirna 1872. — Gmelch A., Unterrichtsfreiheit und Schulzwang etc., vom kirchlichen Standpunkt beurteilt. Augsburg 1866. — Denkschrift des bayr. Volksschullehrervereines und deren Gegner. Freising 1865. — Stählin A., Die Schulreform-Frage etc. Nördlingen 1865. — Zwei pädagogische Gutachter. Gütersloh 1878. — Weiß Christ., Das rein menschliche Interesse des konstitutionellen Staates an der religiösen Bildung durch Schule und Kirche. Eisleben 1848. — Dörpfeld F. W., Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. Hilchenbach 1892. — Ziegler Th., Die Simultanschule. Berlin 1905.

Kaiserslautern. *Karl Andreae.*

Kirchenbesuch der Schüler s. d. Art. Schulgottesdienst.

Kirchengeschichte s. d. Art. Religionsunterricht.

Klasse (lat. classis = Aufruf, Vorladung, Aufgebot) bezeichnet die zur Abstimmung, zum Kriegsdienst herbeigerufene versammelte Menge, daher die von Servius Tullius gemachte Einteilung des römischen Volkes in sechs Abteilungen oder Gruppen — auch heute noch findet das Wort Klasse auf die Gliederung des Volkes nach den Steuersätzen Anwendung —, dann jede nach einem System gemachte Einteilung, z. B. in der Naturgeschichte die Einteilung in Klassen, Ordnungen mit den Unterabteilungen in Familien, Gattungen und Arten, die Abteilung einer Mehrheit nach gewissen übereinstimmenden Merkmalen; besonders aber wird mit Klasse eine Abteilung der Zöglinge einer Schulanstalt bezeichnet, wie sie nach ihrem Alter, hauptsächlich aber nach ihren Fähigkeiten und Kenntnissen (Lehrstufe) zusammengehören.

Im gewöhnlichen Leben wird auch oft das Zimmer, in welchem eine Klasse unterrichtet wird, so genannt.

Die Einteilung eines Schulganzen in verschiedene Abteilungen oder Klassen ist notwendig, um einen geordneten und methodischen Unterricht erteilen zu können. Die Praxis selbst nötigte dazu; man konnte doch nicht Anfänger im Lesen und Schreiben in einem ungeteilten Haufen gleichzeitig mit Schülern von 13 und 14 Jahren unterrichten. Diese Notwendigkeit ist zu allen Zeiten, von Quintilian bis auf unsere Tage anerkannt worden und gilt ebenso gut von den höheren, gelehrten Schulen wie von der Volksschule.

Die alten Schulordnungen im 16. Jahrhundert, voran die große Württembergische Kirchen- (und Schul-) Ordnung (1559) und alle späteren haben die Teilung gefordert; die Schulordnung (Schulmethodus) des Herzogs Ernst des Frommen von Sachsen-Gotha (1642) verfügt, daß in jeder Schule drei classes sein sollen, Sachsen hat in der Schulordnung vom 18. Oktober 1773 eine Klassifikation, eine Teilung der Schüler in drei Haufen (Klassen) gefordert. Aber die Notwendigkeit einer solchen Teilung ist erst allmählich grundsätzlich anerkannt worden.

In den preußischen „Regulativen" vom Oktober 1854 war die grundsätzliche Anerkennung dieser Notwendigkeit fast völlig verkannt und ist erst durch die „Allgemeinen Bestimmungen für das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen" vom 15. Oktober 1872 und die an dieselben sich anschließenden Schulgesetze zur Herrschaft gelangt. In Österreich wurde in der „Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen k. k. Erbländern" vom 6. Dezember 1774, durch die unter der Kaiserin Maria Theresia die österreichische Volksschule gegründet wurde, bezüglich der Errichtung und Einrichtung der Schulen bestimmt, daß die Normalschule vier, die Hauptschule drei Klassen, die Trivialschule eine Klasse habe. Durch das Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869 und die Schul- und Unterrichtsordnung für die allgemeinen Volksschulen vom 20. August 1870 sind bestimmte Verfügungen über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der Volksschule getroffen worden. So bestimmt § 11 des Reichsvolksschulgesetzes die Zahl der Lehrkräfte an jeder Schule mit Rücksicht auf die vorhandene Schülerzahl, Abschnitt VII der Schul- und Unterrichtsordnung handelt in den §§ 41 bis 49 von der Klassenabteilung. Die Klassen in mehrklassigen Schulen werden von unten nach oben gezählt und mit 1., 2., 3. Klasse u. s. w. bezeichnet. In ähnlicher Weise werden die verschiedenen Abteilungen einer Klasse benannt. An höheren Schulen bezeichnet man die Klassen meist nach den lateinischen Ordnungszahlen: Prima, Secunda, Tertia etc.; doch wird bald von oben, wie in Norddeutschland, bald von unten, wie in Süddeutschland und Österreich, gezählt. In den Kollegien der Jesuiten führten die einzelnen Klassen nach der in jeder den Mittelpunkt bildenden Wissenschaft folgende Namen: Rudimentum. Grammatica, Syntaxis, Humanitas, Rhetorica; daran schlossen sich die höheren Studien, Philosophia (zwei Jahre) und Theologia (vier Jahre).

In Österreich zählt das vollständige Gymnasium acht, die vollständige Realschule sieben, die Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalt vier Klassen oder Jahrgänge; hie und da kommt es vor, daß an diesen drei Anstalten eine eigene Vorbereitungsklasse besteht.

Die Bürgerschule hat in Österreich drei Klassen, denen in neuester Zeit nach der Ministerialverordnung vom 26. Juni 1903, Z. 22.503, eine vierte Klasse, ein sogenannter einjähriger Lehrkurs, angegliedert werden kann, die Zahl der Klassen an der Volksschule beträgt, je nach der Kategorie derselben, 1 bis 8.

Literatur: Sander F., Lexikon der Pädagogik, S. 294 f. Breslau 1889. — Rolfus H. und Pfister A., Real-Enzyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens. III. S. 35 ff. Mainz 1872. — Schmid K. A., Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, VII. S. 920 f. Gotha 1869. — Ziegler Th., Einleitung zum Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Leipzig 1903. — Österr. Reichsvolksschulgesetz vom Jahre 1869, § 11. — Schul- und Unterrichtsordnung für die allgem. Volksschulen vom Jahre 1870, VII. Abschnitt, §§ 41 bis 49. — Schul- und Unterrichtsordnung für allgemeine Volksschulen und für Bürgerschulen vom Jahre 1905, I. Hauptstück §§ 3, 5, 6, 45—52.

Linz. *Joh. Habenicht.*

Klassenarbeiten (Extemporale). Die Klassenarbeiten sind wesentlich schriftliche Prüfungen, die unter Aufsicht des Lehrers ohne Benützung von Hilfsmitteln in der Schule gemacht werden. In der Regel sind sie beschränkt auf die Sprachen und Mathematik. Die Aufgaben werden diktiert oder auf die Tafel geschrieben und die Schüler der Klasse haben sie innerhalb einer bestimmten Frist zu lösen und die Ausarbeitung gewöhnlich dem Lehrer abzuliefern, der sie dann korrigiert und, mit der Zensurnote versehen, wieder zurückstellt, worauf eine Besprechung der häufiger vorkommenden Fehler und die Verbesserung erfolgt. Sie heißen auch Probearbeiten oder Kompositionen, auch der Name Extemporalien wird für die Schularbeiten überhaupt gebraucht, doch werden mit diesem Worte meist nur jene Schularbeiten bezeichnet, bei denen die deutsch vorgesprochenen Worte und Sätze sofort (ex tempore), ohne erst deutsch aufgeschrieben zu werden, in die fremde Sprache übersetzt und niedergeschrieben werden.

Der hauptsächlichste Zweck der Schularbeiten ist, dem Lehrer und dem Schüler zu zeigen, welchen Erfolg die vorhergehenden Übungen und die Lektüre gehabt haben, wie weit die Schüler das bisher bearbeitete und eingeübte Material sich zu eigen gemacht haben, wie weit ihr Können gediehen ist. Sie dienen also der Kontrolle des Lehrganges sowie der Leistungsfähigkeit der Klasse. Deshalb müssen die Schularbeiten nach dem jeweiligen Stande des Unterrichts und den Bedürfnissen der Klasse vom Lehrer selbst besonders zusammengestellt werden. Vom Schüler verlangen sie Anspannung der geistigen Kräfte und aller Aufmerksamkeit bei Ausnützung der gewährten Zeit. So liegt in ihnen auch ein erzieherischer Wert, ein „Zuchtmittel des Willens", indem sie zur Geistesgegenwart, zum Zusammenraffen der Kräfte im gegebenen Moment gewöhnen. Die Schule bringt dergleichen Momente freilich auch sonst, auch bei den mündlichen Übungen, aber am eindringlichsten doch bei den Schularbeiten.

Schon wegen dieser Anspannung der Kräfte dürfen die Schularbeiten namentlich in den unteren Klassen nicht zu lang sein, oder sie mißlingen notwendig schon deshalb allein. Sie dürfen auch nicht zu schwer sein, damit nicht die richtige Lösung den Schülern von vornherein als unmöglich erscheint, was Mutlosigkeit und damit sicheres Mißlingen zur Folge hätte. Mit Rücksicht darauf ist in Deutschland das Wort „Extemporale-Not" geprägt worden. Norm ist, daß die Schularbeiten nicht schwerer seien als das sonst in der Schule Geforderte und Geleistete, daß also z. B. in den fremden Sprachen, wenn in den unteren Klassen ein Übungsbuch benützt wird, die Sätze der Schularbeit nicht schwieriger seien als die verarbeiteten deutschen Sätze des Übungsbuches (Öst. Instrukt. S. 28, 73). Sie dürfen also keine „Mustersammlung von grammatischen Fußangeln" sein und überhaupt nicht die gefürchteten Werkzeuge der „Kriminalpädagogik". Ist in einer Klasse die Mehrzahl der Arbeiten verfehlt oder ist die Fehlerzahl gar zu groß, so hat in erster Linie der Lehrer gefehlt, indem sein vorangegangener Unterricht nicht geleistet hat, was er sollte, oder indem die besondere Aufgabe nicht richtig gestellt war: der Lehrer muß dann nach diesen Richtungen hin sich bessern. Bei gut geleitetem Unterricht muß die größte Zahl der Schüler einer Klasse — einzelne unfähige oder unfleißige Schüler werden ja vielleicht hinter dem Lehrziel zurückbleiben — die Schularbeit ohne erhebliche Fehler leisten können und dann werden die Schüler auch eifrig und freudig an die Lösung der gestellten Aufgaben gehen. Dann erst erhalten die Zensuren den rechten Wert; das Gesamturteil über den Schüler auf dem Zeugnis darf sich aber auch dann nicht ausschließlich auf die schriftlichen Leistungen stützen (Min.-Erl. vom 30. Sept. 1891; Instrukt. S. 67). Brave, aber langsame Arbeiter sind namentlich beim Extemporale im engeren Sinne des Wortes, also ohne geschriebenes Diktat sehr im Nachteil; in Österreich ist es verboten, solche Aufgaben zur Zensur zu stellen („Weisungen" S. 45).

Wegen der großen Anspannung der Kräfte dürfen die Schularbeiten auch nicht zu häufig erscheinen, jedenfalls nicht mehrere an einem Tage. Sind mehrere Lehrer in einer Klasse beschäftigt, so müssen Besprechungen bezüglich der Termine der Schularbeiten stattfinden, bezw. zu Beginn jedes Semesters die Termine aller Arbeiten festgestellt werden.

Da die Schüler bei den Schularbeiten die gelernten Formen und Regeln anwenden und nach Schluß der Schulstunde durch gegenseitige Besprechungen und Nachschlagen in den Büchern selber das Richtige und Verfehlte in zweifelhaften Fällen erkennen und jedenfalls bei der Zurückgabe der Arbeit alles in Betracht Kommende besprochen wird, so tragen die Schularbeiten auch bei zur Vermehrung des Wissens; das Richtige wird eingeprägt, um vorgekommene Fehler künftig zu meiden (errando discimus). Wenn die fremdsprachlichen Schularbeiten das aus der Lektüre genommene Sprachmaterial verwerten, so haben sie auch zur Folge, daß der Lektüre nach der sprachlichen Seite hin größere Aufmerksamkeit und größerer Fleiß gewidmet wird, fördern also auch die Lektüre. Ähnlich ist es bei der Muttersprache; hier haben die schriftlichen Schularbeiten am meisten den Charakter der Übung. Gelungene Arbeiten geben das Bewußtsein der erlangten Kraft und eifern an zur Ausdauer im Lernen und Üben.

Literatur siehe die bei „Hausaufgaben".

Saaz. *W. Toischer.*

Klassenbewußtsein s. d. Art. Standesbewußtsein.

Klassenbuch. In den Volksschulen Deutschlands versteht man unter dem Klassenbuch zumeist das Fortschrittsbuch (Lehrbericht), in welches der in den einzelnen Unterrichtsgegenständen behandelte Lehrstoff wöchentlich genau eingetragen wird. Es ist in tabellarischer Form angelegt und entsprechen die einzelnen Rubriken in ihrer Aufeinanderfolge der Anordnung der Lehrgegenstände in der Pensenverteilung (Stoffverzeichnis), in welcher das zu behandelnde Klassenpensum des Lehrplanes, auf Monate, Wochen (Tage) verteilt, eingetragen ist, wobei nicht nur das Nacheinander, sondern auch das Nebeneinander oder das Konzentrationsprinzip der Lehrstoffe berücksichtigt wird. In die letzte Spalte des Klassenbuches mit der Überschrift „Bemerkungen" werden alle einigermaßen wichtigen Vorfälle bezüglich des Verhaltens, bestimmter Übertretungen und Vergehen einzelner Schüler unter Angabe der Namen speziell angegeben und namentlich Unfleiß und ungenügende Leistungen notiert, wie nicht minder alle körperlichen Züchtigungen eingetragen. In Preußen ist jede körperliche Züchtigung eines Schülers nebst einer kurzen Begründung sofort nach der Unterrichtsstunde in ein besonderes Strafverzeichnis einzutragen. (Min.-Erl. v. 19. Jänner 1900). — In Österreich sind behufs Verminderung der Schreibgeschäfte der Lehrer an den Volksschulen das in Deutschland zu führende Schülerverzeichnis, die Schulbesuchsliste (Absentenliste) und die Listen für die Vierteljahrszeugnisse in einer einzigen Amtsschrift unter dem Namen Klassenbuch vereinigt, während das Fortschrittsbuch unter dem Namen Wochenbuch abgesondert geführt wird. Das Klassenbuch zeigt hier in den aufeinanderfolgenden Spalten die Namen der Kinder und deren Personalien, kleine Räume für die Eintragung der An- oder Abwesenheit der Schüler für alle Tage des Schuljahres, wofür von der Schulbehörde eigene Zeichen vorgeschrieben sind, die Rubriken über die Zahl der in jeder Monatshälfte versäumten entschuldigten und nicht entschuldigten Halbtage, die Rubriken für die Vormerkungen über die Ursachen der Schulversäumnisse und der von der Schulbehörde wegen ungerechtfertigter Versäumnisse verhängten Strafen. Diesen Rubriken schließen sich jene zur Verzeichnung der Schulnachrichten (Vierteljahrszeugnisse) und eine für besondere Bemerkungen über Verhalten, Fleiß und Fortgang der Schüler an. In der letzten Spalte werden Neueintritte, Übersiedlungen, Entlassungen u. s. w. sowie der Impfzustand der Kinder vermerkt. Da das Klassenbuch eine der wichtigsten Amtsschriften ist, so muß es vom Lehrer mit der größten Sorgfalt geführt werden. — Von weitaus größerer Bedeutung ist aber das Klassenbuch an höheren Schulen (Gymnasien, Realschulen u. s. w.), wo mehrere Lehrer in einer Klasse unterrichten und einem derselben, dem Klassenvorstand (Ordinarius), die Leitung und Ordnung dieser Klasse anvertraut ist. Hier fordert die Erziehung einheitliche Behandlung der Schüler seitens aller in der Klasse beschäftigten Lehrer, was jedoch die Übereinstimmung der aus der Gemeinsamkeit der Beobachtungen über die Schüler sich ergebenden Urteile voraussetzt. Diese Gemeinsamkeit soll das Klassenbuch vermitteln, indem es die Beobachtungen des einen Lehrers behufs Prüfung und Bestä-

tigung oder Berichtigung durch die Beobachtungen der übrigen Lehrer aufbewahrt und bei den Klassenkonferenzen als Grundlage für die Gewinnung eines übereinstimmenden Urteils nicht nur über einen einzelnen Schüler, sondern über die ganze Klasse dient. Wegen der erforderlichen Übersicht zeigt es in tabellarischer Form gewöhnlich folgende Rubriken: 1. Tag und Monat, 2. Stunde, 3. Gegenstand, 4. Versäumnisse, 5. Verspätungen, 6. sonstige Bemerkungen. Die Eintragungen in das Klassenbuch muß jeder Lehrer für seine Lehrstunde besorgen und muß die Ausfüllung der Rubriken 4 und 5 in verläßlicher Weise und mit möglichster Zeitersparnis geschehen; Anmeldungen über Erkrankungen von Schülern werden in der Rubrik „Bemerkungen" eingetragen. Die Schüler haben dann beim Klassenvorstand ihre Schulversäumnisse zu entschuldigen, der in Rubrik 6 die Gesamtzahl der versäumten Obligatstunden anmerkt und beifügt, ob die vorgebrachte Entschuldigung zur Rechtfertigung des Versäumnisses ausreicht oder nicht, da ungerechtfertigte Schulversäumnisse auf das Urteil über das sittliche Betragen des Schülers einen wesentlichen Einfluß ausüben. Hingegen wird in Österreich das eigenmächtige Ausbleiben eines Schülers von dem Unterricht in einem freigewählten Gegenstand nur bei der Bestimmung der allgemeinen Fleißklasse in Anrechnung gebracht (Min.-Erl. v. 8. Juni 1871). Die Zusammenstellung der Schulversäumnisse wird vom Klassenvorstand vor jeder Monatskonferenz vorgenommen, da die Art des Schulbesuches auf das in der Konferenz abzugebende Urteil über die disziplinare Haltung und den wissenschaftlichen Fortgang sowohl der ganzen Klasse als auch der einzelnen Schüler Einfluß nimmt; Meldungen über Eintritte und Austritte trägt der Ordinarius in Rubrik 6 ein. In dieser Rubrik werden auch die Bemerkungen über das Betragen, den Fleiß, die Aufmerksamkeit der Schüler, soweit besondere Fälle vorliegen, verzeichnet. Da diese Bemerkungen einen Einfluß haben auf das Schlußurteil über den Schüler, das doch gerecht und wohlbegründet sein soll, so müssen diese sehr zuverlässig sein und sollen möglichst schlicht und nüchtern den Tatbestand bezeichnen, nicht aber allgemeine und subjektive Urteile enthalten. Mit allgemeinen Urteilen, zu welchen die tatsächliche Begründung fehlt, kann weder der Klassenvorstand noch die Konferenz etwas anfangen; außerdem erwecken allgemeine Urteile bei den übrigen Lehrern sehr leicht Vorurteile, die dann dem Verurteilten unrichtige und ungerechte Behandlung eintragen. Es gibt Lehrer, die jede Kleinigkeit, welche durch einen kurzen Blick, Wink oder ein knappes Wort zu erledigen wäre, in das Klassenbuch eintragen, während andere sich gänzlich der Eintragungen enthalten, woraus aber nicht auf den verschiedenen Grad des persönlichen Ansehens des Lehrers geschlossen werden darf. Auch ein sehr geachteter Lehrer muß manchmal zum Klassenbuche greifen, während anderseits ein Lehrer, der sich bei den Schülern nur wenig Geltung zu verschaffen weiß, sich verleiten läßt, selbst die begründetsten Beschwerden über Schüler und Unterrichtserfolge zu unterdrücken, um nur den kläglichen Zustand der Disziplin in seinen Lehrstunden nicht zu verraten. Wird ein öffentlich ausgesprochener Tadel über die Haltung eines Schülers ins Klassenbuch aufgenommen, so ist dies schon eine Strafe, die auf die Klassifikation des sittlichen Betragens oder Fleißes einwirken muß. Da sich aber Strafmittel schnell abnützen und ihre Wirkung verlieren, so muß mit ihnen haushälterisch verfahren werden. Richtig benützt, ist das Klassenbuch eine fortlaufende Statistik des Zustands der Klasse, was Fleiß, Ordnungssinn, Aufführung und Schulbesuch anbelangt. Es zeigt von Klasse zu Klasse den Fortschritt der Schulung und Gesittung, gibt in den Konferenzen den Anstoß zu wertvollen Erörterungen, zu gemeinsamem pädagogischen Vorgehen und gestattet noch nach Jahren, über die sittliche Haltung und Richtung einzelner Individuen während ihrer Schulzeit verläßliche Aufschlüsse zu geben. Aber auch in anderer Hinsicht kann das Klassenbuch nutzbringend verwertet werden, indem es dem Prinzipe der Konzentration des Unterrichts (s. d.) dienstbar gemacht wird. Gewöhnlich wird in der 3. Rubrik nur der Name des betreffenden Gegenstands, z. B. Religion, Latein, Geschichte u. s. w. eingezeichnet. Faßt man das Wort „Gegenstand" in etwas weiterem Sinne, so daß z. B. neben oder unter dem Namen des Gegenstands kurz die Materie

angedeutet wird, so ergibt sich Tag für Tag ein ganzes Unterrichtsbild, das mehrfachen Nutzen gewährt. Nicht bloß, daß der einzelne Fachmann immer einen Einblick in die von ihm geleistete Arbeit und auch in deren Tempo hat, das er dann nach Maßgabe des zu erreichenden Lehrzieles beschleunigen oder verlangsamen kann, es bleiben auch die anderen Lehrer der Klasse mit den gleichzeitig nebenherlaufenden Klassenstoffen in steter Evidenz. Ein Blick in das Klassenbuch genügt darum, um zu sehen, welche Bildungsstoffe Tags vorher oder schon am selben Tage am geistigen Horizont des Schülers vorübergezogen sind. Auf diese Weise läßt sich dann oft das eine ans andere unmittelbar anknüpfen und die gewünschte Assimilation herstellen, wo die Verknüpfungselemente noch kräftig genug sind.

Literatur: Altenburg C., Verordnungen. Breslau 1890. — Bock E., Schulkunde. Breslau 1884. — Hofmann Ph., Handbuch für Lehrer. Leipzig 1903. — Loos J., Dr., Der österreichische Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration. Wien 1892. — Marenzeller E., Dr. v., Normalien für Gymnasien und Realschulen, Wien 1884, 1889. — Matthias A., Dr., Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. München 1895. — Sander, Lexikon der Pädagogik. Breslau 1889. — Sperber E., Die allgemeinen Bestimmungen. Breslau 1901. — Weisungen zur Führung des Lehramtes an den Gymnasien. Wien 1885.

Steyr. *A. Rolleder.*

Klassenlehrer. Dem gebräuchlichen Wortsinne nach versteht man unter Klassenlehrer denjenigen Lehrer, welcher den gesamten Unterricht einer Klasse oder doch den Hauptteil davon in Händen hat, zum Unterschiede von dem Fachlehrer (vgl. Art. Fachlehrersystem), dessen Unterrichtstätigkeit sich nur auf einen oder einige wenige Gegenstände erstreckt. Älter ist das Klassenlehrersystem. Erst mit der Zunahme der Spezialisierung der Wissenschaften und des Umfanges der Bildungsstoffe, so daß das ganze Gebiet der Schuldisziplinen nicht mehr überschaut werden konnte, hat sich für den einzelnen die Notwendigkeit ergeben, sich auf enger begrenzte Fachstudien zurückzuziehen. Es wurde namentlich im höheren Unterricht eine Aufteilung auf Fachlehrer notwendig, wodurch allerdings die einzelnen Gegenstände an Breite und Tiefe gewannen. Denn es bleibt ja doch wahr, daß nur der recht lebendig darstellen und alles ins einzelne klarstellen kann, welcher selbst in einem Fache gut bewandert ist. Es ist nur natürlich, daß der Fachlehrer, der die bildende Kraft seiner Studienfächer an sich selbst erfahren hat, nun diese auch nach Möglichkeit auf seine Schüler übergehen lassen möchte. Der Klassenlehrer, der alles mögliche lehren muß, wird kaum in allem möglichen anregend sein können, zumal wenn er überhaupt von Natur aus nicht anregend ist. Die gesamte Lehr- und Lernarbeit aber ist doch in mancher Richtung durch das Fachlehrersystem nicht unwesentlich geschädigt worden. Es hat sich bei den Fachlehrern vielfach gar bald ein exklusives Einleben ins Fach bis zur Vernachlässigung auch des Zunächstliegenden geltend gemacht, eine gewisse wissenschaftliche Borniertheit, die sich deutlich dadurch kenntlich machte, daß entweder Überbürdung der Schüler eintrat, wenn von den einzelnen Fachlehrern rücksichtslose Forderungen gestellt wurden, oder Einseitigkeit der Leistungen, wenn zu Gunsten des einen Fachlehrers vom Vertreter des anderen Faches zu wenig von den Schülern verlangt wurde. Man sah sich genötigt, wenigstens zum Teile wieder zum Klassenlehrersystem zurückzukehren. Im Elementarunterricht war man ja überhaupt nicht davon abgegangen. Denn ganz abgesehen davon, daß die Durchführung des Fachlehrersystems in den niederen Schulen einen unaufbringlichen Aufwand von Geldmitteln verursachen würde, also einfach undurchführbar ist, kann man sich ja wirklich zufrieden geben, wenn der Lehrer ein gewisses minderes Maß von fachlicher Schulung besitzt, dafür aber allerdings die Fähigkeit erworben hat, ausreichend erzieherisch und didaktisch zu wirken. Übrigens ist ja wirklich für untere Stufen das Klassenlehrersystem, eben weil es die gesamte Erziehung in eine Hand legt, dem Fachlehrersystem vorzuziehen. Höchstens könnte man an mehrklassigen Volksschulen die Klassenlehrer in einzelnen Fächern, für welche der eine mehr befähigt und begabt ist als der andere, gegeneinander austauschen. Auch für höhere Schulen wird es doch immer ein pädagogischer Grundsatz

bleiben, der Erziehung die erforderliche Einheitlichkeit zu geben, besonders in unserer Zeit, wo an der Erziehung des jungen Menschen nicht bloß Lehrer und Eltern, Verwandte und Spielgenossen mitwirken, sondern noch drei mächtige, geheime Mitarbeiter sich daran beteiligen, nämlich die Natur, die Gesellschaft und das Schicksal. Und gar beim Übergange von der Volksschule zu höheren Schulen macht sich der Wechsel des Klassenlehrer- zum Fachlehrersystem sehr unangenehm geltend. Vor wenigen Wochen noch stand der Junge unter der erziehlichen Leitung eines einzigen Mannes und auf einmal treten im Laufe eines Tages mehrere Lehrer vor ihn hin, wenn nicht gar Stunde für Stunde jeder mit seinem Anspruch an Aufmerksamkeit und Interesse für seinen Gegenstand. Um der Gefahr, welche in diesem gleichzeitigen Einwirken mehrerer Fachlehrer unverkennbar liegt, entgegenzuwirken, wurde, da nun einmal das Fachlehrersystem nicht mehr zu beseitigen war, an den höheren Schulen die pädagogische Führung einer jeden Klasse einem sogenannten Ordinarius anvertraut, der nun das einigende Organ für das Zusammenwirken in Erziehung und Unterricht darstellte. Er heißt daher auch Klassenlehrer, offenbar deshalb, weil ihm wie jenem an den niederen Schulen vorzugsweise die Leitung und Ordnung dieser Klasse anvertraut ist. Nebst anderen Aufgaben, die am Schlusse des Artikels „Konzentration" näher bezeichnet sind und in den „Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Österreich" eine weitere Ausführung erfahren, hat er vor allem auch zu beobachten, ob in den häuslichen Aufgaben der Schüler das richtige Maß gehalten wird, und hat die Beziehungen zwischen Haus und Schule zu vermitteln.

Literatur: Sander F., Lexikon der Pädagogik. — Keferstein im Art. „Fachlehrersystem", in Reins Enz. Hdb. der Päd. — Loos, Der österr. Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration und der Art. „Konzentration" dieses Hdb.

Linz. *Jos. Loos.*

Klassifizieren s. d. Art. Prüfungen der Schüler, Zeugnis.

Klassisches Altertum in der Schule. Zu den Fragen, welche die Gegenwart am meisten beschäftigen und vor allem in Deutschland das allgemeinste Interesse erregen, gehört die Schulfrage, die Frage, ob in den höheren Schulen das Altertum noch zur Geltung kommen soll wie bisher oder ob die alten Sprachen durch die neuen zu ersetzen sind. Um zu einer klaren Einsicht in die Verhältnisse zu gelangen, tut man gut, ihre geschichtliche Entwicklung zu betrachten.

I. Überblick über die Entwicklung der klassischen Studien in Deutschland. Der Humanismus des 15. und 16. Jahrhunderts, der mit dem Mittelalter brach und eine neue Zeit heraufführen half, beschränkte sich auf wenige erlesene Kreise; auf das gemeine Volk, auf die Ungebildeten sah er mit Verachtung herab. Wohl hat er auch Schulen gegründet, um sein Ideal zu verwirklichen, so in Deventer und Münster, und diese Schulen haben für ihre Zeit Bedeutendes geleistet, aber freilich nur in der formalen Bildung, auf die der Humanismus alles Gewicht legte, in der Handhabung der klassischen Latinität. Dem Volke ist der Humanismus erst durch Luther zu gute gekommen. Luther war es, der mit scharfem Auge die Wichtigkeit guter Schulen für die oberen Stände sowohl wie für das Volk erkannte und ihre Gründung sowie die Pflege der klassischen Sprachen mit allem Eifer betrieb. „So lieb als uns das Evangelium ist", schreibt er einmal, „so hart laßt uns über den Sprachen halten." Und die Notwendigkeit der Sprachen hat er mit dem Ausspruch begründet: „Durchs Mittel der Sprachen ist das Evangelium kommen und hat auch dadurch zugenommen, muß auch dadurch erhalten bleiben; die Sprachen sind die Scheiden, darinnen dies Messer des Geistes stecket, sie sind der Schrein, darinnen man dies Kleinod trägt, sie sind das Gefäß, darinnen man diesen Trunk fasset, sie sind die Kemnot, darinnen diese Speise lieget." Aber auch für den weltlichen Stand ist ihm der gelehrte Sprachunterricht unentbehrlich. Es sei nötig, so erklärt er, daß man die allerbesten Schulen beide für Knaben und Mädchen an allen Orten aufrichte, weil die Welt feiner, geschickter Männer und Frauen bedürfe, daß die Männer Land und Leute wohl regieren, die Frauen aber Haus, Kinder und Gesinde wohl ziehen und halten könnten.

Luthers treuer Gehilfe auch bei der

Stiftung und Einrichtung von höheren Schulen war Melanchthon, der praeceptor Germaniae. Er legte auf die Kenntnis des Griechischen besonderen Wert. Diese Sprache müßten alle lernen, die Gott zum Studium der Wissenschaften und der Lehre berufen habe.

So drang allmählich auch das Griechische in die höheren Schulen ein, nur daß das Lateinische alles andere weit überwog. Das gilt von den protestantischen Schulen, unter denen im Norden die drei sächsischen Landes- und Fürstenschulen, im Süden die württembergischen Anstalten hervorragten, wie von den katholischen, deren Blüte dem Einflusse der Jesuiten zu verdanken war. Überall wurden die alten Sprachen mehr aus formalen Gründen getrieben, zu dem Zwecke nämlich, um rhetorisch-stilistische Gewandtheit zu erzielen.

Dies dauerte etwa bis um die Mitte des 18. Jahrhunderts. Jetzt machte sich das Verlangen nach einer realistischen Bildung geltend. Für Leute, die nicht studieren wollten und doch Begabung genug hatten, etwas Tüchtiges für das Leben zu lernen, sollte Unterricht in Mathematik, Geographie, Architektur u. s. w. gegeben werden. Die Schulen, in denen diese Fächer gelehrt wurden, hießen Realanstalten und gingen neben den Gymnasien her, ohne ihnen zu schaden; sie verfolgten ganz andere Zwecke. Dagegen planten die Philanthropisten (Basedow, Trapp, Salzmann u. s. w.) eine Umgestaltung der höheren Schulen. Sie verkannten den Wert der alten Sprachen nicht, aber sie fanden den unmittelbaren Gewinn daraus nicht groß genug, um alle Schüler damit bekannt zu machen. Sie verlangten also auf den Lateinschulen Einschränkung des Lateinischen und Berücksichtigung der Realien, dann neben den Gymnasien Real- oder Bürgerschulen.

Aber noch einmal erlebten die klassischen Studien einen mächtigen Aufschwung im sogenanten Neuhumanismus.

In Göttingen traten Gesner und Heyne, in Leipzig Ernesti, in Berlin Gedike mit Verständnis und Tatkraft für die Klassiker ein. Diese Männer schätzten nicht nur die formalbildende Kraft der alten Sprachen, sondern hielten dafür, die Alten seien das beste Mittel, um zum Wahren, Guten und Schönen zu führen; ihre Literatur sei die Quelle unserer Wissenschaft und nichts sei so geschickt, alle schlummernden Geisteskräfte zu wecken und zu spornen als die ernst betriebene Beschäftigung mit den alten Sprachen.

Dazu kam, daß die zweite große Blüteperiode unserer Literatur nicht geringe Kraft aus dem Altertum sog und ihm dafür durch begeisterte Verehrung und liebende Pflege dankte. Winckelmann, der glänzende Stilist, der Gründer der wissenschaftlichen Archäologie, hat die alte Welt nicht nur bewundert, er hat sie auch nach Seite der Kunst erschlossen; Klopstock, Lessing, Wieland waren vom Geiste des Altertums durchdrungen und gingen in ihrem Denken und Schreiben immer wieder darauf zurück. Herder verwirft zwar die sklavische Nachahmung der Alten, auf die man seit Jahrhunderten alles Gewicht gelegt habe, aber er erkennt doch den hohen Wert der lateinischen Grammatik für logische Schulung des Geistes an, schätzt die lateinischen Schriftsteller sehr hoch und kann nicht Worte genug finden, das Hellenentum zu preisen. Die lateinische Sprache, meint er, habe unsere Bildung Jahrhunderte lang gefesselt, aber die Welt der Griechen solle uns frei, solle uns zu Menschen machen; im Griechentum fänden wir das wahre Mittel zur Beförderung der Humanität. Wer sich vergegenwärtigt, daß Herder unter Humanität das Ziel der geistigen Entwicklung, den Schatz und die Ausbeute aller menschlichen Bemühungen, gleichsam die Kunst unseres Geschlechtes versteht, der muß in Herder einen begeisterten und beredten Anwalt der hellenischen Bildung erblicken.

Goethe und Schiller kannten die griechischen Schriftsteller nur aus Übersetzungen, aber als geniale Naturen hatten sie ein Verständnis ihres Wertes gewonnen und sie schätzten die hellenische Kultur sehr hoch. Wenn Goethe einmal die Griechen „die Verzweiflung der Nachahmenden" nennt, was tut er damit anderes, als daß er sie für unerreichbar erklärt? Und ist nicht seine Iphigenie die denkbar beste Behandlung eines griechischen Stoffes, eine wunderschöne Verschmelzung des griechischen und deutschen Geistes? Kein Wunder also, daß Fr. A. Wolf, das Haupt der Humanisten, das „Museum der Altertumswissenschaften" Goethen als dem Kenner und Darsteller

des griechischen Geistes widmete, kein Wunder auch, daß Goethe erklärte, wenn unser Schulunterricht immer auf das Altertum hinweise, das Studium der griechischen und der lateinischen Sprache fördere, so könnten wir uns Glück dazu wünschen und hoffen, daß diese zu einer Kultur so nötigen Studien niemals rückgängig würden. Vgl. ferner Sprüche in Prosa, 6. Abt.: „Wenn wir uns dem Altertum gegenüberstellen und es ernstlich in der Absicht anschauen, uns daran zu bilden, so gewinnen wir die Empfindung, als ob wir erst eigentlich zu Menschen würden. — Möge das Studium der griechischen und römischen Literatur immerfort die Basis der höheren Bildung bleiben!"

Auch Schiller ist dem Altertum nahe getreten. Die Stoffe zu einigen seiner vollendetsten Balladen hat er der griechischen Sage und Geschichte entnommen; die griechische Schicksalsidee hat er eigenartig behandelt; mit Goethe um die Wette hat er die griechischen Tragödien und den Höllenrichter Aristoteles studiert. Genug, auch Schiller hat den Griechen viel zu verdanken und er sehnt sich nach ihrer Kultur als dem goldenen Zeitalter.

Wie schwärmten nun erst die Neuhumanisten für das klassische Altertum! Ihr Bannerträger, Friedrich August Wolf, der große Philologe, erklärte die Altertumswissenschaft für die Wissenschaft von dem Höchsten und Wichtigsten, was es für die Menschen gebe. Das Studium der Welt der Griechen sei das beste Mittel zur Menschenbildung, denn sie biete strebsamen Menschen Gelegenheit, ihre Anlagen auszubilden und zu üben, ihre Kenntnisse durch Wissenswürdiges zu erweitern, ihren Sinn für Wahrheit zu schärfen, ihr Urteil über das Schöne zu verfeinern, ihrer Phantasie Maß und Regel zu geben, die gesamten Kräfte der Seele durch anziehende Aufgaben und Behandlungsarten zu wecken und im Gleichgewicht zu halten.

Also Kenntnis des antiken Lebens und die dadurch zu gewinnende Bildung zu höchster Menschlichkeit, das war die Aufgabe, die Wolf seiner Zeit stellte; die Imitation der Alten, den Ciceronianismus, hält er nicht mehr für das Ziel, dem man nachjagen müsse.

Auch die Philosophen Fichte, Hegel und Herbart haben sich der alten Sprachen warm angenommen; für das höhere Studium müsse, so erklären sie, vornehmlich die Literatur der Griechen und dann die der Römer die Grundlage sein und bleiben.

Es wurden demgemäß im Anfange des 19. Jahrhunderts die alten Sprachen mit Eifer getrieben. Sie sollten Verstand und Geschmack bilden und es wurden darum an die Schüler ziemlich hohe Anforderungen gestellt. Das wäre zu leisten gewesen, wenn nicht zu den Sprachen die Realien hinzugekommen wären. Nun entstand ein unerträglicher Zustand; die Kraft der Schüler wurde übermäßig in Anspruch genommen und an Stelle der Freudigkeit trat Abspannung. Schon in den Zwanziger-, namentlich aber in den Dreißigerjahren des vorigen Jahrhunderts wurde der Utraquismus des sonst so vortrefflichen Leiters des preußischen höheren Schulwesens, Johannes Schulze, auf das heftigste, auch von Süddeutschland aus, bekämpft. Paul de Lagarde faßte den Ertrag der damaligen Bildung in die drei Worte zusammen: „Schlechte Augen, gähnender Ekel vor allem, was war, und die Unfähigkeit zur Zukunft." Der Kampf dauerte unter Wiese und unter Bonitz fort. Die Realschule, die Wiese 1859 geschaffen hatte, lag mit dem humanistischen Gymnasium Jahrzehnte lang in der heftigsten Fehde. Drei Versuche sind gemacht worden, die Verhältnisse endgültig zu regeln. Der erste unter Bonitz 1882. Die Gymnasien erlitten Einbuße an den alten Sprachen, die Realschule 1. Ordnung, jetzt Realgymnasium genannt, erfuhr eine Vermehrung der lateinischen Stunden. Aber beiden Anstalten war damit nicht gedient. In der Dezemberkonferenz, die Kaiser Wilhelm II. 1890 berief, wurden die klassischen Sprachen noch mehr beschnitten. Auch das genügte den Reformern nicht; sie verlangten, an Stelle der antiken Schule solle die moderne treten. Dem Wirrwarr machten die Pfingstkonferenz vom Jahre 1900 und der kaiserliche Erlaß vom 26. November desselben Jahres ein Ende. Es wurde die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten, des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule, ausgesprochen, es wurden ihnen unter gewissen Bedingungen dieselben Berechtigungen zuerkannt, der Versuch der Reformschulen wurde empfohlen und, was die Hauptsache ist, in den Gymnasien wurde

das Griechische beibehalten. Mit diesem Ergebnis können auch die Humanisten zufrieden sein. Die alten Sprachen sind ihnen, wenn auch mit gewissen Einschränkungen, gelassen und sie haben Gelegenheit, im Wettkampf mit den anderen Schulen zu zeigen, was die humanistische Bildung zu leisten vermag.

II. Der Wert des klassischen Altertums für die Schule der Gegenwart. Die Bedeutung der klassischen Sprachen liegt zunächst in ihrer formalbildenden Kraft. Der Aufgabe, denken und sprechen, klar denken und bündig sprechen zu lehren, Augen und Ohren zu öffnen und den Geist zu voller Aufmerksamkeit zu spornen, dient nichts anderes in solchem Maße wie die zweckmäßige und methodisch-richtige Betreibung der alten Sprachen. Der reich gegliederte Bau der Formenlehre, der fest in sich gefügt ist und das Bild einer geschlossenen Einheit bietet, deren Glieder organisch untereinander verbunden sind; das streng gesetzmäßige und doch anmutig freie Gefüge der Syntax; die genaue Wahl des Ausdrucks; die Fülle der ähnlichen und doch so verschieden gebrauchten Partikeln und Präpositionen: das alles muß notwendig zu scharfem Aufmerken, zu energischem Denken und genauem Verknüpfen anhalten. Natürlich erfolgt auch ein Zuwachs an Kenntnissen, aber nicht minder bedeutsam ist die Hebung und Stärkung der Fähigkeiten, durch die die Kenntnisse gewonnen werden. Nach Fr. A. Wolf sind es das Gedächtnis, der Verstand, der Geschmack und das Urteil, welche durch die alten Sprachen ausgebildet werden; Hegel betrachtet die Erlernung der alten Sprachen als den Anfang der logischen Bildung, als elementarische Philosophie. Und was sagt der berühmte Helmholtz, einer der Koryphäen der modernen Naturwissenschaft? „Das grammatische und das juristische Studium haben einen gewissen Vorteil als Bildungsmittel des Geistes dadurch, daß die verschiedenen Arten geistiger Tätigkeit ziemlich gleichmäßig durch sie in Anspruch genommen werden. Deshalb ist auch die höhere Schulbildung der neueren europäischen Völker überwiegend auf das Studium fremder Sprachen mittels der Grammatik gestützt. Die Muttersprache und fremde Sprachen, welche man allein durch Übung lernt, nehmen nicht das bewußte logische Denken in Anspruch; wohl aber kann man an ihnen das Gefühl für künstlerische Schönheit des Ausdrucks üben. Die beiden klassischen Sprachen, Griechisch und Lateinisch, haben neben ihrer außerordentlich feinen künstlerischen und logischen Ausbildung den Vorzug, den die meisten alten und ursprünglichen Sprachen zu teilen scheinen, daß sie durch sehr volle und deutlich unterschiedene Flexionsformen das grammatikalische Verhältnis der Worte und Sätze zueinander bezeichnen. Durch langen Gebrauch wird die Sprache abgeschliffen, die grammatikalischen Bezeichnungen im Interesse praktischer Kürze und Schnelligkeit auf das Notwendigste zurückgeführt und dadurch unbestimmter gemacht. Darin scheint es mir auch wesentlich zu beruhen, daß die modernen Sprachen als Unterrichtsmittel viel weniger geeignet sind als die älteren.“ Ganz ähnlich spricht sich der Geschichtschreiber Treitschke einmal aus. Auf die formale Bildung des Geistes komme es vor allem an. Der Geist müsse zunächst genügende Spannkraft erhalten, um selbständig zu denken. Zu dieser formalen Bildung habe zu allen Zeiten der Unterricht in den alten Sprachen das Wesentliche getan. — Die Männer haben ganz recht; wie der Turnunterricht vornehmlich dazu beiträgt, dem Leibe Gesundheit, Kraft und Geschmeidigkeit zu geben und ihn für den frischen, fröhlichen Gebrauch aller Körperkräfte tüchtig zu machen, so bewirkt schon das rein sprachliche Studium der Alten, daß alle Seelenkräfte gebildet und für den Gebrauch in allen möglichen Lagen hergerichtet werden. Besonders die lateinische Grammatik ist eine Ringschule des Geistes.

Aber so wichtig die formale Bildung ist, welche die alten Sprachen gewähren, die innere Bildung, die wir aus ihnen schöpfen, die humane, ist sehr viel wichtiger. Bei den Alten gibt es eine große Schar leuchtender Heldengestalten, welche die Geister anziehen und spornen. Bei ihnen gibt es charaktervolle Männer, die sich opfern im Dienste des Gemeinwohls; bei ihnen gibt es Völker und Stämme, die ihr alles an die Ehre setzen, die für Freiheit und Vaterland, für Herd und Altar freudig in den Kampf ziehen; bei ihnen gibt es leuchtende Vorbilder in allem, was groß und schön ist.

Idealismus ist der Grundzug des griechischen Geistes. Auf diesen Idealismus geht der Wetteifer, gehen die Wettkämpfe zurück, welche die Griechen veranstaltet haben. Nur wer die Bedingungen einhielt, nur wer recht kämpfte und lief, ward gekrönt. Und womit? Mit einem Kranz, aber mit einem Kranz, der großen Ruhm gewährte. So ist das Griechentum eine Schule, in der die Jugend dazu erzogen wird, sich über das Kleinliche zu erheben, das Gemeine abzustreifen, den Eigennutz zu bekämpfen und die Kräfte anzuspannen, um ihrer selbst Herr zu werden und den höheren Zwecken sich unterzuordnen.

Auch in national-ökonomischer Hinsicht ist die griechische Geschichte sehr lehrreich. Männer wie Lassalle und Rodbertus haben erklärt, daß in Deutschland die antike Bildung ein Gegengewicht gegen das Manchestertum bilde. Pöhlmann spricht sich dahin aus, die alte Welt sei von denselben Lebensfragen bis zum Grunde bewegt, die noch heute zum Teil ungelöst jeden ehrlichen Mann beschäftigten; Adolf Wagner hält es für notwendig, und zwar von jedem politischen Standpunkte aus, wieder an antike Anschauungen anzuknüpfen.

Doch es ist noch etwas weiteres im Griechentum, was echte Humanität zu zeitigen geeignet ist. Das ist die Natürlichkeit des Daseins, die Einheit von Natur und Kunst. An dem Griechenvolk ist nichts Gekünsteltes und Gemachtes; von des Gedankens Blässe ist es noch nicht angekränkelt. Diese Taufrische hat etwas besonders Anmutendes und Reizvolles.

Aber das Höchste steht noch aus, das ist die unvergleichlich herrliche Literatur mit ihrem ästhetischen und sittlichen Einfluß. Fast auf allen Gebieten sind die Griechen tätig gewesen und fast auf allen haben sie mustergültige Werke geschaffen. Ob wir die Poesie oder die Prosa ins Auge fassen, ob wir nach dem Epos, der Lyrik oder dem Drama, nach der Beredsamkeit, der Geschichte oder der Philosophie fragen, überall treffen wir auf die berühmtesten Namen und die vollendetsten Werke.

Homer ist das Muster aller Muster, er hat für alle Völker und für alle Zeiten geschrieben. Die großen Tragiker Aischylos, Sophokles, Euripides sind alle drei einzigartige, hochbedeutende Erscheinungen, insbesondere ist Sophokles um seiner vollendeten Kunst, seiner tiefen Tragik und seiner hohen Sittlichkeit willen für die Jugend wie geschaffen.

Da ist der Idealist unter den Idealisten, der Dichter-Philosoph Platon, der glänzende Dialektiker und ausgezeichnete Stilist; da ist der Meister, den er uns in verklärter Gestalt vorführt, Sokrates, der weiseste und beste Mann des Altertums, der getrost für seine gute Sache in den Tod geht und ihr dadurch Weihe und Kraft gibt. Jede platonische Schrift ist ein Born der Weisheit, zu dem man wissensdurstige Jünglinge nur hinzuführen braucht, um sie zu belehren und zu erquicken.

Ist nicht Demosthenes ein Redner mit glühender Vaterlandsliebe und hinreißender Gewalt in Beweisführung und Sprache?

Sind nicht die drei Geschichtschreiber Herodot, Thukydides und Xenophon Muster in ihrer Art? Im Geschick anmutiger Erzählung kommt dem Herodot so leicht nicht jemand gleich; es ist ein Zauber über seine Darstellung ausgegossen und seine Weltanschauung atmet einen hohen sittlich-religiösen Geist. Vor der überragenden Größe des Thukydides beugen sich alle, die ihn kennen, in Ehrfurcht. Gründliche Forschung, unbedingte Wahrheitsliebe, tiefe Kenntnis des Menschenherzens und der Volksseele, ein alles durchdringender und auch die verworrensten Verhältnisse klarlegender Verstand, dazu eine kernige, rauhbrüchige Ausdrucksweise: das alles sind Eigenschaften, die ihn zu einem bedeutenden Lehrer der Jugend stempeln. Xenophon aber hat die Taten der Mitwelt und seine eigenen Taten beim Rückzuge der Zehntausend so anschaulich und so packend geschildert, daß die Jugend ihre Freude an ihm hat, auch wenn sie sich anstrengen muß, ihn zu verstehen.

Zuletzt und doch nicht am letzten, das Buch der Bücher, das Neue Testament. Ich sollte meinen, es sei ein tiefes Bedürfnis und eine helle Freude für den gebildeten Christen, die Schrift, welche die Wahrheit und das Heil und den Frieden verkündet, im Urtext zu lesen. Und zu dieser Freude verhilft die Kenntnis des Griechischen. Das Griechische ist, wie je-

mand bemerkt hat, die Sprache der Musen und der Apostel.

Nun noch ein Wort über römische Sprache und Literatur. Durch das Lateinische ist die antike Kultur vermittelt; die lateinische Sprache hat während des ganzen Mittelalters geherrscht und ist die Trägerin der Bildung gewesen; sie war das Organ der Gelehrten und Diplomaten bis in das 18. Jahrhundert hinein. Das Römische Recht, dessen Studium für alle Juristen unerläßlich ist, hat seinen entsprechenden Ausdruck in ihr gefunden; sie ist noch die Amtssprache der katholischen Kirche; sie ist die Mutter der romanischen Sprachen, muß also jedem bekannt sein, der diese verstehen will; sie ist in tausend Wörtern und Wendungen in die Sprache der Wissenschaft und auch des Lebens übergegangen.

Auch die römische Literatur ist überaus beachtenswert. Wohl können sich die Römer, was Kunst und Wissenschaft betrifft, mit den Griechen nicht messen; sie haben keinen Homer, keinen Sophokles, keinen Platon aufzuweisen; neben dem Orangenwald der griechischen Literatur nimmt sich die römische, wie Mommsen einmal gesagt hat, wie eine Orangerie aus; aber Dichter wie Vergil und Horaz können auch neben den Griechen als Muster des guten Geschmacks gelten und von den Geschichtschreibern hat Livius durch den warmen Ton seiner Erzählung, Cäsar durch die knappe, anschauliche Berichterstattung, Tacitus durch den tiefen Ernst der Auffassung und die kunstvolle Charakteristik von Menschen und Zeiten Hervorragendes geleistet. Cicero aber hat sich durch die Verpflanzung der griechischen Philosophie auf römischen Boden ein großes Verdienst erworben; er hat, was man auch sonst an ihm aussetzen mag, als Vaterlandsfreund das beste Streben gehabt und überdies eine so entzückende, so fein geformte, so wohllautende Sprache geredet, daß er zu den größten Stilisten aller Zeiten zu rechnen ist.

Neben der Literatur der Römer darf auch ihre Geschichte nicht übersehen werden, so wenig wie die der Griechen. Was diesen abging, die staatenbildende Kraft, das haben die Römer in besonderem Maße besessen. Aus der kleinen Stadtgemeinde ist im Laufe der Jahrhunderte in unaufhaltsamem Vorwärtsschreiten der weltbeherrschende Kaiserstaat geworden. Wie war das möglich? Weil die Römer bei allem, was sie angriffen, zielbewußt vorgingen; weil ihnen in ihren besten Tagen für das Gemeinwohl kein Opfer zu groß, keine Anstrengung zu schwer war; weil sie sich durch Glück nicht zur Überhebung, durch Unglück nicht zur Verzweiflung bringen ließen; weil sie auch aus der Niederlage Mut und Kraft schöpften; deshalb und weil sie sittenstreng waren und Gehorsam übten und ihre Kraft sammelten und geschlossen vorgingen und kolonisatorisches Geschick besaßen, deshalb errichteten sie ein Staatengebäude auf so fester Grundlage und mit so sicherem Gefüge, daß die Völker alle von ihnen lernen können, sie mögen eine Verfassung haben, welche sie wollen.

Der Vorwurf, den man dem Studium der Klassiker gemacht hat, es ziehe moderne Heiden groß, ist töricht. Das Heidentum ist kein Gegensatz, sondern eine Vorstufe zum Christentum; in der griechischen Religion haben wir eine Religion der Schönheit, das Christentum ist die Religion der Wahrheit. Überdies wird das Christentum auf allen Stufen der Schule neben und vor den alten Sprachen gelehrt.

Ebensowenig stichhaltig ist der zweite Vorwurf, wir ertöteten in unseren Zöglingen Sinn und Verständnis für die Interessen des Vaterlands und für den lebendigen Pulsschlag der Gegenwart. Dem widerspricht die Erfahrung. Aus den Gymnasien vornehmlich sind die Männer hervorgegangen, welche die Entwicklung des 19. Jahrhunderts auf allen Gebieten gefördert haben. Ist nicht Bismarck, der Mann der Tat, ein Zögling des Gymnasiums gewesen und ist er nicht zeitlebens ein warmer Freund der Gymnasien geblieben?

Für die Lebensfähigkeit der klassischen Studien spricht ja wohl auch der Umstand, daß nicht nur in Deutschland, sondern auch in England, Amerika und Australien, also unter hervorragend praktischen Völkern, griechische Tragödien mit großem Beifall aufgeführt werden und daß in Wien bei der Aufführung von Euripides' „Herakles“ eine geradezu fieberhafte Spannung geherrscht hat.

Der wäre ja ein Tor, der die Notwendigkeit realistischer Bildung und realistischer Anstalten neben den humanistischen Gym-

nasien leugnen wollte; die Zeit verlangt gebieterisch eine so eingehende und gründliche Beschäftigung mit den Realien, der Naturwissenschaft, der Mathematik, den neueren Sprachen, daß dafür besondere Unterrichtsanstalten vorhanden sein müssen; man soll nur den humanistischen Gymnasien nicht die Daseinsberechtigung absprechen. Die klassischen Studien leisten noch ersprießliche Dienste und werden sie in alle Zukunft leisten. Sollte einmal eine Regierung die alten Sprachen aus der Schule verbannen, nur ruhig! eine spätere Zeit wird sie schon wieder einführen. Der treffliche amerikanische Schulmann Dr. James Russell, Dean of Teachers College an der Columbia University in New-York, dem wir ein gutes Buch über die höheren deutschen Schulen verdanken, ist natürlich als Sohn des modernen Landes für die moderne Bildung eingenommen, hat aber doch volles Verständnis für den Wert der klassischen Bildung, die er in Deutschland kennen gelernt hat, und denkt nun mit einer gewissen Wehmut an die Zeit, wo einmal die Gymnasien eingehen und wo mit ihnen die humanistische Bildung ihr Ende erreicht. „And when“, so lauten seine Worte, „classical education breaks down in Germany, classical culture will vanish from the earth, unless perchance a better than Germany arises“ („Und wenn in Deutschland die klassische Bildung verloren geht, so wird die klassische Kultur von der Erde verschwinden, es sei denn, daß ein besseres Reich als Deutschland erstände“). Wir hoffen und wünschen, daß es dahin nicht kommt, sondern daß alle Kulturvölker, die Deutschen voran, die klassischen Studien pflegen und sie als ein kostbares Gut von einem Geschlecht auf das andere vererben.

Literatur: Herbst W., Klassisches Altertum in der Gegenwart. 1877. — Paulsen Fr., Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2. Aufl. 1896. — Muff Christian, Humanistische und realistische Bildung. 1901.

Pforta. *Christian Muff.*

Klausnerschulen s. d. Art. Eremitenschulen.

Kleidung der Schüler s. d. Art. Hygienische Belehrungen in der Schule.

Kleptomanie, Stehlsucht, bedeutet ein Handeln wider Willen oder ein triebartiges Handeln und stellt ein Symptom dar, das bei mannigfachen Erkrankungen beobachtet wird. An sich selten, tritt sie isoliert, als reiner Zwangszustand, ohne jede andere Störung überhaupt nicht auf. Sie gehört jener Gruppe von Erscheinungen an, die in früherer Zeit von den Franzosen als besondere Krankheitsbilder aufgefaßt wurden und zur Begründung der Lehre von den Monomanien Anlaß gaben. Pyromanie, Sitiomanie, Oniomanie, Onomatomanie, Arithmomanie, Zoophilomanie bilden die anderen bekannten Beispiele dieser Lehre, die jetzt vollständig fallen gelassen ist. Genauere Beobachtungen haben nämlich gezeigt, daß mit jenen Suchten sich fast immer andere Krankheitszeichen vergesellschaften, daß sie nur Zufälle (syndromes) darstellen, die auf dem Boden eines entarteten Gehirns erwachsen. Letzteres kann von Geburt an bestehen oder in späterer Zeit erworben sein. Die ererbte Entartung betrifft Individuen, die schwer belastet sind, sei es daß eines von den Eltern oder beide an Geistesstörung oder Trunksucht gelitten haben, daß der eine oder andere aus der Familie epileptisch oder schwachsinnig gewesen ist, daß er durch Selbstmord geendet hat u. dgl. m. Die Kranken selbst fallen durch ein reizbares Wesen auf, das ihnen von Jugend auf eigentümlich ist, oder sie sind unstet in ihrem Denken und Handeln, haben während der Kinderjahre selbst an Krämpfen gelitten oder sind bösartig gewesen, fröhnen der Onanie, leiden an mannigfachen Nervenzufällen und bieten außerdem eine Reihe körperlicher Degenerationszeichen dar. Zu dem einen oder anderen oder zu mehreren der eben aufgezählten Symptome gesellt sich unter anderen auch die Kleptomanie.

Die triebartige Handlung, sich in den unrechtmäßigen Besitz einer Sache zu setzen, ist nicht selten als das Ergebnis einer Zwangsvorstellung anzusehen. Letztere ist dadurch charakterisiert, daß sie sich urplötzlich aufdrängt, in grellem Widerspruch zu dem übrigen Vorstellungsinhalt steht und von den Kranken selbst als etwas Abnormes, ihnen Fremdes empfunden wird. Der immer stärker werdenden Vorstellung widerstehen die Kranken wohl einige Zeit, werden jedoch darüber unruhig

und ängstlich, bis sie schließlich dem Drang erliegen; erst dadurch fühlen sie sich beruhigt und erleichtert. Dieser ganze Ablauf der Erscheinungen zusammen mit der Absurdität der Handlung, die darin zu suchen ist, daß die Personen ohne einleuchtendes Motiv, sei es aus Not oder in gewinnsüchtiger Absicht, sich an dem fremden Eigentum vergehen, kennzeichnet die Tat als Ausfluß eines kranken Gehirns.

Charakteristisch für manche Kleptomanen ist auch, daß ihre Sucht sich nur auf ganz bestimmte Gegenstände richtet. So berichtet Magnan von einem Arzt, der die Uhren seiner Patienten vom Bette wegstahl. Ein anderer Kranker eignete sich überall, wo er sich aufhielt, sei es im Wirtshaus, sei es bei Bekannten, die Löffel an.

In manchen Fällen, in denen Kranke nur solche, für den persönlichen Gebrauch bestimmte Gegenstände des anderen Geschlechtes, wie Taschentücher, Wäsche, Kleidungsstücke etc. zusammenstehlen, muß man an den Zusammenhang mit einer geschlechtlichen Verirrung, dem sogenannten Fetischismus denken. Kranke dieser Art benützen die gestohlenen Gegenstände als Fetisch, um damit ihre geschlechtlichen Regungen zu befriedigen.

Zu der Gruppe der Entarteten, bei denen der pathologische Stehltrieb vorkommen kann, gehören nach Magnan auch solche hysterische oder schwangere Frauen, die neben anderen Gelüsten kleptomanische Neigungen zeigen. Ferner würden manche Ladendiebinnen ihnen zuzurechnen sein.

Störungen dieser Art werden indes auch bei manchen anderen Geisteskranken beobachtet, deren Leiden sich bei der Untersuchung als chronische Verrücktheit, als progressive Paralyse oder Altersblödsinn herausstellt. Es handelt sich bei diesen Individuen freilich weniger um eine Zwangshandlung, die sie selbst als etwas Unrechtes empfinden, als vielmehr um eine Teilerscheinung ihres auch sonst krankhaft veränderten Denkens. Der chronisch Verrückte stiehlt z. B. aus der Wahnvorstellung heraus, daß ihm alles gehört. Der Paralytiker oder der Altersschwache eignet sich alles an, was ihm gefällt, ohne daß Gegenvorstellungen in ihm wach werden.

Bemerkenswert ist, daß der Stehltrieb bei den verschiedenen Formen des angeborenen Schwachsinns schon in frühem Kindesalter auftreten kann und von dem Kinde bereits als etwas Zwangmäßiges empfunden wird, dem es auch Widerstand entgegenzusetzen versucht. Häufiger allerdings ist die Erscheinung bei den Kindern nur der Ausdruck der allgemeinen moralischen Depravation. Sie haben gar kein Verständnis für das Unrecht ihrer Handlungsweise, stehlen, um sich eine Näscherei oder irgend einen anderen Genuß zu verschaffen, und freuen sich ihrer Tat. Um aber die diebischen Neigungen eines Kindes als pathologisches Zeichen anzusehen, wird man stets noch andere Entartungssymptome nachzuweisen haben. Immerhin wird ein auffälliger Hang zum Diebstahl bei einem Kinde dem Pädagogen die Frage nahelegen, ob er es nicht mit einem anormalen Individuum zu tun habe. Die Entscheidung dieser Frage ist für die Wahl der zweckmäßigsten Erziehungsweise von der allergrößten Bedeutung. Wird z. B. das schuldige Kind als anormal erkannt, so wäre es verkehrt, durch Rügen oder Züchtigungen bei ihm eine Besserung erzielen zu wollen. Dann bleibt nur übrig, es aus der gewöhnlichen Umgebung auszumerzen und in geeigneten Anstalten unterzubringen. Für eine frühzeitige Erkennung und richtige Bewertung solcher Zustände muß durch die frühzeitige Zuziehung eines sachverständigen Arztes Vorsorge getroffen werden.

Literatur: V. Magnan, Psychiatrische Vorlesungen. Leipzig 1893. — Kraepelin, Lehrbuch der Psychiatrie. — Ziehen, Psychiatrie. — Cramer, Gerichtliche Psychiatrie. Jena 1900. — Ziehen, Die psychischen Störungen des Kindesalters.

Wannsee. *E. Nawratzki.*

Klosterschulen. (Dom-, Kathedral-Stiftsschulen). Mit der Ausbreitung des Christentums steigerte sich das Bedürfnis nach eigentlichen Schulen. Zunächst waren die bischöflichen Sitze in Alexandrien, Cäsarea, Antiochia, Edessa, Rom, Mailand, neben den heidnischen Schulen die kirchlichen Lehr- und Studienanstalten. Sie sind als Vorläufer der nachmaligen Dom- oder Kathedralschulen zu bezeichnen. Höhere Bildung vermittelte frühzeitig die Katechetenschule in Alexandrien. Be-

reits im vierten Jahrhunderte mußten die alten heidnischen Schulen den christlichen Lehranstalten weichen. An den Bischofssitzen in Italien, Spanien, England und im Merovingerreiche wurden Schulen zur Heranbildung der Geistlichen gegründet; den Klöstern und Einsiedlern wie später auch den Priestern der einzelnen Gemeinden wurde der Unterricht zur Pflicht gemacht. So entstanden Episkopal-, Kloster- und Parochialschulen. Zahlreich waren im Frankenreiche die bischöflichen Schulen. Unter den Mönchsorden hat sich um Erziehung und Unterricht der Benediktinerorden ein unvergängliches Verdienst erworben. Siehe Artikel: Die Benediktinerschulen. Die Schulen an den Bischofssitzen, die Dom- oder Kathedralschulen hießen, wurden wesentlich durch Bischof Chrodegang von Metz (742—766 Bischof) gefördert. Er vereinigte nämlich die Domherren oder Kanoniker seiner Kirche zu einem gemeinsamen Leben, zur vita canonica, nach der Regel des hl. Benedikt und verpflichtete einzelne zum Unterricht und zur Erziehung. Nach Chrodegangs Vorgang sollte mit jeder Kathedrale eine Unterrichts- und Erziehungsanstalt (Dom-, Kathedralschule) verbunden sein, an der Knaben und Zöglinge, die Geistliche werden wollten, unterrichtet und erzogen wurden. Diese Einrichtung fand auch an größeren Pfarrkirchen, den Kollegiatkirchen oder Kollegiatstiftern, Eingang und die daselbst angelegten Schulen hießen schlechthin Stiftsschulen. Einen hohen Aufschwung nahmen die Domschulen unter der eifrigen Mitwirkung Karls des Großen. Die berühmte Constitutio de scholis per singula episcopia et monasteria instituendis (787) befahl an allen Bistümern und Klöstern die Errichtung von Schulen. Unter Karls Sohne Ludwig dem Frommen wurden auf dem Konzile zu Aachen (816) die Chrodegangschen Regeln für alle bischöflichen Kirchen des Reiches öffentlich als Gesetz erklärt. Die Kriege zwischen Ludwig und seinen Söhnen und zwischen diesen untereinander wirkten schädigend auf den Bestand und die Blüte dieser Schulen. Im Zeitalter der sächsischen Kaiser erhoben sie sich wieder zu erfreulichster Blüte, die mit dem Namen von Ottos I. jüngstem Bruder Bruno, dem nachmaligen Erzbischofe von Köln, verknüpft ist. Seit der Mitte des 11. Jahrhunderts verlieren die Domschulen immer mehr an Bedeutung. Die politischen Wirren, die Kämpfe zwischen Papst und Kaiser, die Kreuzzüge, das Aufblühen der Universitäten und der Stadtschulen, die Gründung der Bettelorden, des Franziskaner- und des Dominikanerordens, führten neben der Auflösung der kanonischen Lebensweise den allmählichen Verfall der Dom- oder Kathedralschulen herbei. Das tridentinische Seminar nahm zum Teile die Einrichtungen der alten Kathedalschulen wieder auf.

Die Domschulen bezweckten fast überall nur die Erziehung und Heranbildung des geistlichen Nachwuchses und trugen ungemein viel zur sittlichen und wissenschaftlichen Bildung des Klerus bei: eine stattliche Schar der tüchtigsten Männer ging aus ihnen hervor. Lange bestand zwischen den Kathedral- und den Benediktinerschulen ein edler Wettstreit. Die Schulen der Benediktiner gewannen den Vorrang, sie wurden hie und da mit den Kathedralschulen vereinigt, da Bischöfe ihre Zöglinge in die Klosterschulen der Benediktiner schickten. An der Spitze der Kathedralschulen stand der Scholasticus oder Scholaster, dem ganz allein Erteilung und Leitung des Unterrichts zufiel. Er mußte ein fähiger und gelehrter Mann sein; denn von ihm hing Gedeihen oder Verfall der Schule ab. Nicht selten wurden daher literarisch hervorragende Benediktiner zur Führung von Kathedralschulen berufen. Als dann später den Kanonikern die Erteilung des Unterrichts beschwerlich und lästig zu werden anfing, übertrugen sie den Unterricht einem Rector scholarium, sich selber behielten sie nur die Oberaufsicht und Leitung vor. Dem Scholaster zunächst stand der Kantor, der den Gesang zu leiten, die Leseabschnitte für die Kirchenfeste zu bezeichnen und den Kirchenkalender anzufertigen hatte. Der Unterricht der Domschulen war wesentlich ähnlich dem der Benediktinerschulen. Gelehrt wurden die Septem Artes, das Trivium und Quadrivium, worauf die theologischen Studien folgten. In mehreren Anstalten wurden auch die Klassiker gelesen, so im 10. Jahrhundert zu Paderborn Horaz, Vergil, Statius u. a. In den Stiftsschulen jedoch wurde nur das Trivium gelehrt. Besonders

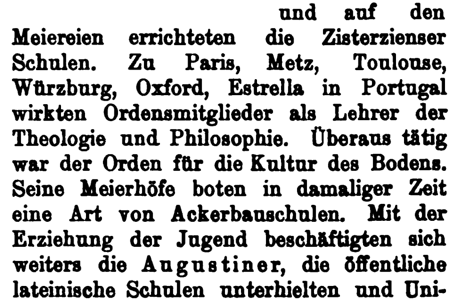
berühmt waren die Domschulen zu Arles, Tours, Lyon, Paris, Rheims, Würzburg, Worms, Trier, Mainz, Köln, Paderborn, Bremen, Lüttich, Osnabrück, Hildesheim, York.

Den Kathedral- und Benediktinerschulen taten die Orden der Franziskaner und Dominikaner gewaltig Eintrag. Die Franziskaner namentlich (gegründet im Jahre 1202) gewannen durch Predigt und Unterricht einen außerordentlichen Einfluß auf das Volk. Sie besaßen nicht bloß in ihren meist in Städten gelegenen Klöstern Schulen, sie lehrten an Stadtschulen, unterrichteten als Wanderlehrer die Kinder im Lesen, Schreiben und Religion und waren infolge ihres regen, freundlichen Verkehres mit dem Volke bei jung und alt äußerst beliebt. Auch neue Lehrbücher verfaßten sie. So verdrängte der Franziskaner Alexander aus Dol in Bretagne mit seinem Doctrinale einen Priscianus, Dindimus und Hugoccio aus den Schulen. Mitglieder dieses Ordens lehrten sogar an Universitäten, wie Duns Scotus in Oxford und Paris. Heutzutage unterhalten die Franziskaner noch gut besuchte Gymnasien, wie zu Hall und Bozen in Tirol.



Mittelalterlicher Unterricht. Holzschnitt aus: Item eyne schone leffliche lere unde underwysinge, wo ein jewelick man syn huss regeren schol. Lübeck. M. Brandis. 15. Jahrh.

Ebenso suchten die Dominikaner (gegründet 1215) nebst der Predigt durch Unterricht auf das Volk und die Jugend zu wirken. Besonders waren es die Universitäten, auf die sie einen weitgehenden Einfluß ausübten. Jahrhunderte hindurch waren Dominikaner die Lehrer der Theologie und Philosophie an den Universitäten in Paris (seit 1230), Bologna, Padua, Köln, Prag und Wien. Durch Gelehrte ersten Ranges, durch einen Albert den Großen, Thomas von Aquin, Raimund von Pennaforte und andere hatte der Orden die Führerrolle in der Scholastik, wie in der Mystik durch Johannes Tauler und Heinrich Seuse. Auch auf dem Gebiete der Kunst, vornehmlich in der Baukunst wie in der Malerei (namentlich Miniaturmalerei) haben sie Großes geleistet. Einzelne italienische Klöster waren gefeierte Künstlerschulen wie S. Maria Novella in Florenz, S. Marco zu Florenz und S. Caterina zu Pisa. In Rom besitzt der Orden die Hochschule „Minerva“. Dem Jugendunterricht widmete sich auch mit Erfolg der Zisterzienserorden. In ihren Klöstern und auf den Meiereien errichteten die Zisterzienser Schulen. Zu Paris, Metz, Toulouse, Würzburg, Oxford, Estrella in Portugal wirkten Ordensmitglieder als Lehrer der Theologie und Philosophie. Überaus tätig war der Orden für die Kultur des Bodens. Seine Meierhöfe boten in damaliger Zeit eine Art von Ackerbauschulen. Mit der Erziehung der Jugend beschäftigten sich weiters die Augustiner, die öffentliche lateinische Schulen unterhielten und Uni-



versitätslehrer lieferten, auch heutzutage noch im Gymnasialunterricht tätig sind, ferner die Prämonstratenser, die hauptsächlich in Deutschland wirkten und gegenwärtig sieben Gymnasien leiten, und die von Gerhard Groote im 14. Jahrhundert gestifteten „Brüder vom gemeinsamen Leben". Dieser Brüderorden, der sich in den Niederlanden und dann auch in Deutschland mit seinen Schulen verbreitete, strebte eine religiös-praktische Bildung der Jugend und des Volkes an.

Literatur: Hagn P. Theodorich, Das Wirken der Benediktiner-Abtei Kremsmünster. Linz 1848. — Schmid L. A., Enzyklopädie des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens. Gotha 1859. — Montalembert V., Die Mönche des Abendlandes. Regensburg 1878. — Kellner Dr. L., Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern. Essen 1880. — Kellner Dr. L., Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Freiburg im Breisgau 1890. — Lindner Gustav Dr. Ad., Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Wien, Leipzig 1891. — Rein W., Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1894 bis 1899. — Wetzer und Welte, Kirchenlexikon. Freiburg, Breisgau 1883. — Funk Dr. Fr., Lehrbuch der Kirchengeschichte. Rottenburg 1886.

Kremsmünster. *P. Tassilo Lehner.*

Knabenseminar s. d. Art. Konvikte und Pensionate.

Koedukation s. d. Art. Gemeinsame Erziehung der Knaben u. Mädchen.

Kollege s. d. Art. Kollegialität.

Kollegialität. Dieser Begriff, der im gesellschaftlichen und selbst im staatlichen Leben eine so wichtige Rolle spielt, hat eine besondere Bedeutung und ein besonders fruchtbares Wirkungsfeld im Schulleben: und dies deshalb, weil die Schule in ihrer täglichen, regelmäßigen, den Tag beherrschenden Arbeit ein sehr viel intensiveres Zusammenleben der an ihr wirkenden Personen bedingt als jede andere Institution und weil die Lehrenden sich weit mehr, als auf anderen Gebieten geschieht, nicht bloß als Techniker oder Techniten eines bestimmten Faches, sondern als Persönlichkeiten, also gewissermaßen dynamisch berühren. Man versteht also hier unter Kollegialität dasjenige Verhältnis, diejenige Empfindungsweise, diejenige Kraft, welche sich in den Lehrern an dem Organismus einer und derselben Lehranstalt, sofern sie als eine Gemeinschaft, als ein Lehrkörper gedacht werden, kundgibt. Man wird auch bei anderen Berufen von Kollegien und mithin von Kollegialität sprechen; man wird gelegentlich geneigt sein, den Begriff auf Berufsgenossen überhaupt auszudehnen: wir haben es aber hier, indem wir das letztere als Standesgefühl, Standesbewußtsein, Standesmoral abscheiden, nur mit dem Begriff „Kollegialität" als einem pädagogischen, Kräfte der Erziehung enthaltenden, zu tun.

Es ist nun nicht schwer, ein Idealbild der Lehrerschaft einer Schule sich vorzustellen, in welchem der Geist der Kollegialität waltet — eines wohlgestimmten Orchesters nach einem von Münch gebrauchten Bilde — durch welches man sich dann die schönsten Symphonien in Gedanken vorspielen lassen kann. Ein Direktor überlegenen Geistes, der das Ganze übersieht und nach klardurchdachtem Plane folgerichtig leitet, die „richtige Methode" für jedes Unterrichtsfach und jede Klasse genau kennt und ihre Ausführung mit Energie durchsetzt und doch jedem einzelnen Lehrer ein vollgerütteltes Maß von Freiheit läßt, jeden dieser ihm Untergebenen nach seiner Individualität gelten und sich geben läßt; die amtlichen Interessen aller vertritt; an ihrem häuslichen und gesellschaftlichen Ergehen innerlich und in einigem Umfang auch äußerlich teilnimmt; ein Lehrerkollegium, in dem alle mit gleichem Eifer und gleicher Sachkenntnis je ihr besonderes Fach betreiben und doch jeder jedem ohne Eifersucht, ohne Dareinreden, ohne Anmaßung und ohne Schwäche seinen Anteil an dem Ganzen läßt und gönnt; jeder den Wert seines besonderen Faches nicht überschätzt und nicht unterschätzt; wo die Persönlichkeiten alle sich gegenseitig verstehen, schätzen, unterstützen; wo die Familien sich kennen und begegnen, ohne zu klatschen und ohne zu beneiden; wo die jüngeren Mitglieder die Autorität der älteren achten, die älteren das Vorwärtsstreben der jüngeren mit Verständnis begrüßen — im gesellschaftlichen Leben jeder für jeden einsteht — und endlich, wo konfessionelle und politische Meinungs- und Stellungsverschiedenheiten nur anregend und belebend, nicht erkältend und verbitternd wirken.

Allein diesem Idealbild entspricht die Wirklichkeit nur äußerst selten und darum ist es fruchtbar, auch die Ablenkungen und Gefahren aufzuzeigen, welche jenem Kreis von Tugenden, die das Wort Kollegialität umschließt, drohen, um nicht zu sagen, anhaften. Mitunter ist das kollegialische Verhältnis zu eng und künstlich gemacht, dann ist es nicht von Dauer; oder es wird durch gemeinsame Opposition gegen einen unliebsamen Direktor zusammengehalten; dann wird es bald zu Parteiung führen und kann leicht, namentlich wo die Frauen mitsprechen, und in kleineren Städten, den ganzen Organismus der Schule zerrütten: Versetzungsfragen z. B. werden dann zu Macht- und Parteifragen und die ganze Anstalt wird in den Augen des Publikums diskreditiert. An anderen Orten, namentlich in großen Städten, ist das Verhältnis zu weit und die notwendige Ergänzung gemeinsamer amtlicher Arbeit durch die Kräfte der Kollegialität verschwindet: man macht und erwidert einen ersten Besuch und geht dann seiner Wege, alles wird amtlich und verliert die belebende Kraft und Wärme persönlicher Berührung. Als eine besondere Gefahr erweist sich in unseren Tagen — den letzten 50 bis 60 Jahren meine ich — der politische und der konfessionelle Hader. Der erstere machte sich innerhalb der Lehrerkollegien in den Zeiten von 1848 bis 1871 sehr störend geltend. Der tiefere Grund lag immer darin, daß Lehrern, die zugleich eifrige Parteimänner waren, der Parteieifer den Eifer, ja den Blick für die unmittelbaren Aufgaben und Pflichten des Schulamtes trübten, während doch alle Glieder eines Lehrkörpers davon durchdrungen sein sollen, daß es ihre erste und letzte Pflicht ist, ihre Schüler zur Selbständigkeit des Denkens, Urteilens, also späteren Sichentscheidens in den großen Fragen zu erziehen und somit jede Versuchung, Parteitendenzen und Propaganda für solche auf ihren Unterricht abfärben zu lassen, mit sittlicher Strenge gegen sich selbst abzuwehren. Am schwierigsten, sollte es heute scheinen, ist die Kollegialität gegenüber den Einflüssen konfessioneller oder religiöser Parteiung oder Spaltung aufrecht zu halten, und dies nicht bloß — ja nach den Erfahrungen des Verfassers dieses Artikels nicht einmal vorzugsweise — in konfessionell gemischten Lehrkörpern an paritätischen Anstalten, weil man eben hier weiß, daß man ohne gegenseitige Rücksichtnahme nicht auskommt und weil hier eben der tägliche Verkehr den einheitlichen Untergrund alles Wirkens an der Jugend, der hoch über dem Streit des Tages und selbst der Jahrhunderte steht, tiefer und vielseitiger kennen lehrt und so die gleichartigen oder geistesverwandten Persönlichkeiten leicht über die Schranken konfessioneller Verschiedenheiten, selbst wenn diese eine tiefere Wurzel haben als den Zufall der Geburt und die Macht der Gewohnheit, hinüberhebt und zusammenführt.

Das richtige kollegialische Verhältnis oder den richtigen Ton gegenüber den Fachlehrern von nicht akademischer Vorbildung zu finden, wird nicht besonders schwierig sein. Nicht ganz leicht gegenüber den Pflichten und Rechten der Kollegialität ist aber die Stellung des Religionslehrers, sofern er Geistlicher ist — was ja auf römisch-katholischem Boden immer, auf protestantischem immerhin nicht selten ist. Er hält sich häufig abseits von den Kollegen, muß es auch in gewissem Maße, da ihm sein geistlicher Charakter besondere gesellschaftliche Verpflichtungen und Entsagungen auferlegt. Und da er sich nicht vorzugsweise als Mitglied dieses Lehrerkollegiums fühlt, der Schwerpunkt seines Lebens und Wirkens sozusagen außerhalb der Schule liegt, so betrachten ihn auch seine „Kollegen" vielfach mit Mißtrauen, selbst mit Abneigung. Das ist nicht zu ändern und es zu überwinden gehört zu den besonderen Pflichten und Tugenden, die sich der Religionslehrer vorhalten und predigen muß; es bleibe nicht unerwähnt, daß dem Verfasser ein Fall vor Augen steht, wo der katholische Religionslehrer vermöge seiner reinen und gediegenen Persönlichkeit an einer großen paritätischen Anstalt als die allgemeine Vertrauensperson auch des evangelischen Teiles ihres Lehrerkollegiums galt. Das ist lange her und wird selten sein, aber es ist möglich.

Das nun ist klar, daß ein unkollegialisches Verhältnis in einem Lehrkörper, Parteiung, gegenseitige Abneigung nicht bloß die einheitliche Ausgestaltung des Unterrichtsbetriebes gefährdet, sondern vor allem die erziehende Seite des Schullebens schädigt. Die Dissonanz wird von den

Schülern, denen doch schließlich ihre Lehrer der interessanteste Teil der Schule sind, schnell bemerkt und der Klatsch, der mit solchem Zustand fast notwendig sich verbindet, greift weiter. Man wird, wenn man lange Jahre und vielseitig hat beobachten können, nicht gerade finden oder gefunden haben, daß das Bewußtsein der Pflicht, Ärgernis zu vermeiden, keinen dieser Kleinen oder Großen zu ärgern, immer oder der Regel nach über die Leidenschaft oder die Erbärmlichkeiten des täglichen Kleinlebens den Sieg davontrage.

Wohldenkende Direktoren oder andere Glieder des Kollegiums streben wohl, den kollegialischen Sinn zu stärken durch Kränzchen, gemeinsame Ausflüge oder Wanderungen, Einladungen und andere Veranstaltungen. Sehr gut und löblich: das freilich setzt man dabei leicht schon als vorhanden voraus, was erst durch sie geschaffen oder gefördert werden soll. Es bleibt eben wie bei allem Pädagogischen nichts zu tun übrig als der Appell an den kategorischen Imperativ, der auch hier sein „du sollst‘ spricht und es zu solchen spricht, die durch alle möglichen Bande, gleiche gesellschaftliche, gleiche akademische Bildung, gleichen Beruf, gleiche ethische Grundanschauungen, gleiches Wirkungsfeld an derselben vaterländischen Schule, gleiche gesellschaftliche Stellung aufeinander angewiesen und einander zugewiesen sind. Unsere pädagogische Literatur streift wie natürlich auch diese Frage gelegentlich: sie kann zwar so wenig als sonst unfehlbare Mittel für die richtige Pflege dieser Seite des Lehrerberufes bereit stellen, wird aber wohl tun, auch ihrerseits dem Lehrer ins Gedächtnis und Gewissen zu rufen, was er sich freilich selber sagen kann, daß er vor allem den Kreis seiner Pflichten weit ziehen und nicht bloß seinen Schülern, sondern, was sehr viel schwieriger ist, seinen Arbeitsgenossen gegenüber sich an das apostolische Wort halten soll: Colosser 3, 14 ἐπὶ πᾶσιν δὲ τούτοις τὴν ἀγάπην ὅ ἐστιν σύνδεσμος τῆς τελειότητος. „Über das alles aber die Liebe, die da ist das Band der Vollkommenheit.“

Bonn. *O. Jäger.*

Kommentare. Commentarii oder commentaria (v. comminiscor — commentus — mens) bedeutet im klassischen Sprachgebrauche: „Denkwürdigkeiten, Memoiren, Tagebücher, Skizzen“. In diesem Sinne sind Cäsars „commentarii belli Gallici“ und „commentarii belli civilis“ zu verstehen, also „Tagebücher“ über die Ereignisse im gallischen Kriege und im Bürgerkriege. — Bei Quintilian (1, 8, 19) werden „gesammelte Beispiele, Exzerpte“ aus dem Gelesenen mit „commentarii“ bezeichnet, aber auch vom Schüler niedergeschriebene „Notizen, Diktate“ (3, 6, 59). — In der uns geläufigen Bedeutung „Erklärungsschrift“ erscheint das lateinische Wort zum erstenmal bei Gellius. Dieser zitiert 1, 21, 2: „Hyginus autem, non hercle ignobilis grammaticus, in commentariis, quae in Vergilium fecit“. — Die ersten „Kommentare“ in unserem Sinne verfaßten die Alexandriner; die sprachlichen und sachlichen Erläuterungsschriften, die Aristarch, Zenodot u. a. zu Homer, Pindar, den Tragikern, zu Aristophanes und anderen Dichtern veröffentlichten, gingen in die Hunderte und die Scholien des Cod. Venetus (zur Ilias) geben uns eine Vorstellung von den homerischen Studien Aristarchs und seiner Schüler. — Äußerlich ahmten dann die Grammatiker der römischen Kaiserzeit die alexandrinischen Vorbilder nach, doch fehlte ihnen vor allem der kritische Blick sowohl für die Gestaltung des Textes als auch für die Interpretation. So kommentierte A. Asconius Pedianus (um 60 n. Chr.) die Reden Ciceros; M. Valerius Probus behandelte (ebenfalls um 60) Lucrez, Vergil, Horaz und Persius in kritischer Weise; Terentius Scaurus (um 130) verfaßte (nicht erhaltene) Kommentare zu Plautus und Vergil; Aelius Donatus (um 350) zu Terenz und Vergil; von Macrobius (um 420) besitzen wir einen Kommentar zu Ciceros Somnium Scipionis. Dem 4. Jahrhundert gehört auch der uns erhaltene Kommentar des Servius zu Vergil an. Er umfaßt die Bukolika, Georgika und die Aeneis und liegt in doppelter Fassung vor: in einer kürzeren, die des Servius eigenstes Werk zu sein scheint, und in einer ausführlicheren, deren Zusätze von unbekannter Hand stammen und auf ältere Vergilkommentare zurückgehen. Jene gibt eine für den Gebrauch der Jugend bestimmte sprachliche und sachliche Erklärung, mit Vorliebe Grammatisches, Stilistisches und Rhetorisches und läßt gelehrtes Detail bei Seite; vergleiche besonders die Ausgabe von G. Thilo und

H. Hagen, Leipzig 1878 und Ribbeck in den Prolegom. seiner Vergilausgabe. Diese lateinischen Kommentare dienten im wesentlichen dem ganzen Mittelalter als Substrat der schulmäßigen und gelehrten Interpretation, die sich naturgemäß mehr auf die Dichter als auf die Prosaiker erstreckte, die ihrer weniger zu bedürfen schienen. Von den Kommentaren des 15. Jahrhunderts zu Virgil und Horaz erscheinen zuerst gedruckt die Anmerkungen des Christoph. Landinus, des Antonius Mancinelli und des Domitius Calderino; der letztere († 1478) hat auch zu Juvenal, Statius und Martial teils kürzere Bemerkungen, teils längere Kommentare veröffentlicht. Von Ovids Dichtungen wurden am meisten die Fasti und Metamorphosen kommentiert, jene durch Paul Marso, den Freund und Schüler des Pomponius Laetus, genannt Sabinus († 1498), diese durch Raphael Regio, der um 1480 zu Padua dozierte. — Von den Prosaikern beschäftigten besonders Cicero, der ältere Plinius und Quintilian die Ausleger. So kommentierte Philipp Bervaldus (1453 bis 1505) die Tuskulanen, Peter Marsus de natura deorum; Paulus Manutius (1511 bis 1574) machte sich durch einen geschmackvollen und sachkundigen, noch jetzt brauchbaren Kommentar zu Ciceros Briefen und Reden verdient. Sein Vater, Aldus Manutius, edierte 1498 den Aristophanes mit beigefügten Scholien, während der erste gedruckte Homer 1488 zu Florenz als bloßer Text erschienen war. — Die deutschen Humanisten waren darauf bedacht, Schulausgaben der lateinischen und griechischen Autoren zu schaffen und diesen Anmerkungen beizugeben, so vor allem Melanchthon (1497 bis 1560) und J. Micyllus (1503 bis 1558), der den Ovid gründlich erläuterte. — Die umständliche, oft weitschweifige Interpretation der holländischen Philologie kam der Schule wenig zu gute; die Kommentare eines Valckenarius (1715 bis 1785) z. B. enthalten zu einzelnen Wörtern vollständige, antiquarische Exkurse. Weit mehr hat im 18. Jahrhundert wiederum die deutsche Philologie die Zwecke der Schule gefördert, so z. B. Ernesti (1707 bis 1781) durch seine Ausgabe des Cicero, Heyne (1729 bis 1812) durch seine Vergil- und Iliasausgaben. Epochemachend war auch auf diesem Gebiete Fr. Aug. Wolf (1759 bis 1824), der in seiner Ausgabe des Platonischen Symposions den Hauptnachdruck auf die knappe und von aller fremdartigen Gelehrsamkeit freie Erklärung für Anfänger legte. — Im 19. Jahrhundert hat vor allem Gottfried Hermann (1772 bis 1848) die Aufgabe des Kommentators richtig erfaßt. In seinem Opusc. VII, p. 101 lesen wir: „versatur interpretatio omnis vel in verbis et sententiis cuiusque loci explicandis, vel in enarrandis iis quae ab historia sunt petenda, vel in aperiendo consilio scriptoris operisve compositione, vel in declarandis scripti virtutibus aut vitiis. Atque in quocumque horum generum operam suam ponat interpres, haec ei tria diligenter sunt observanda: ut eorum, quibus opus est, nihil desit; ut nihil afferatur, quo non sit opus; ut quae promuntur, recte exponantur."

Mit dieser umfassenden Vorstellung vom Wesen der Interpretation stehen im Widerspruche jene Kommentare, welche fast ausschließlich das sprachliche und grammatikalische Moment in den Vordergrund stellen, wie z. B. die von K. W. Krüger (1796 bis 1874) besorgte, überaus gründliche Ausgabe von Xenophons Anabasis oder Seyfferts Laelius, Werke, die für den Philologen wegen der sorgfältigen und genauen Feststellung des Sprachgebrauches von größtem Werte sind, dem Schüler jedoch wenig Brauchbares bieten. Den Anforderungen G. Hermanns suchte jene Sammlung von lateinisch geschriebenen Kommentaren zu entsprechen, welche als „Bibliotheca Graeca" von Friedrich Jacobs und Val. Chr. Fr. Rost zu Gotha seit ungefähr 1820 herausgegeben wurde. Stallbaums Plato, Wunders Sophokles, Poppos Thukydides enthalten, wenn auch textlich vielfach veraltet, noch immer eine Fülle von wichtigen und interessanten sprachlichen und sachlichen Anmerkungen in einer lateinischen Fassung, die selbst einem begabten österreichischen Oktavaner oder preußischen Primaner (selbst nach den neuesten Lehrplänen!) verständlich sein können und eine nutzbringende Verwertung bei der Privatlektüre als möglich erscheinen lassen kann.

In Österreich erschienen seit den Zwanzigerjahren des 19. Jahrhunderts die Kommentare des Fürst-Schwarzenbergischen Hauslehrers und Bibliothekars E. Th.

Hohler († 1846) zu Eutrop (1819), Corn. Nepos (1820), Caesar, Vergils Aeneis und Georgika und zu Horazens ars poetica; sowie die ähnlichen Ausgaben von Seibt u. a. Diese Ausgaben bieten neben einzelnen Sacherläuterungen einen fortlaufenden Phrasenauszug oder sogar eine vollständige Übersetzung unter dem Texte und überheben den Schüler fast jeder selbständigen Arbeit. Darum waren sie im vormärzlichen Gymnasium Österreichs überaus gesucht und verbreitet und der Bestand der österreichischen Gymnasialbibliotheken weist sie fast ausnahmslos auf, da sie auch vielen Lehrern als unentbehrliche Krücke dienen mochten. Die deutsche Übertragung der lateinischen Stellen stammt meist aus den betreffenden Bändchen der Osiander-Schwabschen Übersetzungsbibliothek, die damals in den Zwanziger- und Dreißigerjahren des verflossenen Jahrhunderts das erste Unternehmen dieser Art war und in Österreich bedeutenden Absatz fand.

Ein gewaltiger Umschwung trat dann mit der Reorganisation der Gymnasien in Österreich (1849) ein, während in Preußen L. Wiese (1852 bis 1875) neue Lehrpläne für die Gymnasien aufstellte. Entsprechend den Fortschritten der philologischen Wissenschaft und den geänderten pädagogischen Anschauungen erhielten auch die Kommentare zu den alten Autoren eine andere, völlig neue Gestalt. Zuerst (Juli 1848) begann bei Weidmann in Berlin die „Sammlung griechischer und lateinischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen" von M. Haupt und H. Sauppe zu erscheinen; bald folgten die Teubnerschen „Schulausgaben lateinischer und griechischer Klassiker mit deutschen, erklärenden Anmerkungen". Beide Sammlungen wollen sowohl dem Lehrer als dem Schüler dienen und darin lag vom pädagogischen Standpunkte ihre Schwäche trotz der ausgezeichneten Leistungen für einzelne Schriftsteller in szientifischer Hinsicht. Diesem Übelstande suchte die Teubnersche Sammlung dadurch abzuhelfen, daß der rein wissenschaftliche Teil des Kommentars in „Anhänge" verwiesen wurde (so z. B. in der Homer-Ausgabe von Ameis-Hentze), ferner speziell wissenschaftliche Kommentare zu einer eigenen Sammlung vereinigt und endlich eigene „Schülerausgaben" verfaßt wurden, welche aus drei Abteilungen bestehen; von diesen enthält die erste den Text, der mit gliedernden Inhaltsangaben, Karten und Namensverzeichnis versehen ist; die zweite Abteilung, das „Hilfsheft", bringt zusammenfassende Wiederholungen nach sprachlichen und sachlichen Gesichtspunkten, ein „Wörterbuch" und biographische, geographische und historische Einleitungen; der dritte Teil, „der Kommentar", enthält Winke für die Präparation, Anleitung zum Übersetzen und sonstige sprachliche Erläuterungen. — Das Bestreben, die Arbeit dem Schüler möglichst zu erleichtern, gab Anlaß zur Entstehung einer ganzen Literatur von Schülerkommentaren, Präparationen und Vokabularen. So sei außer den bei Perthes in Gotha, Schöningh in Paderborn und Velhagen & Klasing in Bielefeld und Leipzig, Aschendorff in Münster erschienenen Schulausgaben besonders auf die originelle und verdienstvolle Leistung hingewiesen, die H. Perthes durch seine „Lateinisch-deutsche Wortkunde im Anschlusse an Caesars bell. Gall." (1892) geschaffen hat. — Für Österreich kommen besonders in Betracht die bei Tempsky und Freytag (Wien) erschienenen „Schülerkommentare" zu fast allen Schulklassikern. Diese Interpretationstätigkeit erstreckte sich auch auf die deutschen und modernfremdsprachlichen Klassiker (Graesersche Sammlung [Wien], Aschendorff [Münster]). Wichtig ist nun vom pädagogisch-didaktischen Standpunkte die Frage, ob überhaupt solche Kommentare im Schulunterricht verwendet werden sollen oder nur Textausgaben dem philologischen Unterricht zu Grunde zu legen seien.

Im Zusammenhange damit steht die „Präparation", die bisher noch nicht klar beantwortete Frage, was zur häuslichen Vorbereitung des Schülers für die Lektüre gehört und wie er den gestellten Anforderungen gerecht werden soll. Die eine Ansicht geht dahin, der Schüler habe ausschließlich mit Hilfe des Lexikons und der Grammatik seine Vorbereitung zu leisten; andere wollen ihm zweckmäßig gearbeitete Kommentare in die Hand geben, die den Lehrer teilweise ersetzen sollen; eine dritte Ansicht (z. B. Kraßnig) will von häuslicher Präparation überhaupt nichts wissen, sondern die Vorbereitung gänzlich in die Schule verlegen und als Maßstab für die Leistung nur die Repetition des Behandelten und unvorbe-

reitetes Übersetzen gelten lassen. Vom idealen Standpunkte wäre unstreitig das erste Prinzip das beste; man stelle sich Schüler vor, die unermüdlich das Lexikon „wälzen" und nicht ruhen, bis sie die „richtige" Bedeutung gefunden und diese säuberlich in ihr Präparationsheft eingetragen haben. Mit Hilfe des Index in der Grammatik gelingt es ihnen, z. B. die seltsamsten Formen des homerischen und herodoteischen Dialekts zu enträtseln und auf Grund des Wortverständnisses stellt sich auch das Sachverständnis ein. Doch dazu haben unsere Schüler keine Zeit; die Menge der einzelnen Gegenstände, besonders der intensive Betrieb der realistischen Fächer, die immer ungestümer ihren mit dem massiven Stempel der Gegenwart versehenen Schein präsentieren, läßt für derartigen „humanistischen" Luxusbetrieb keinen Raum mehr übrig. Bedenkt man ferner, wieviel Unrichtiges und Mißverstandenes in ein Präparationsheft von der Mehrzahl der Schüler eingetragen wird, so wird man sich dazu entschließen müssen, die „Präparation" entweder vollständig in der Unterrichtsstunde vorzunehmen oder dem Schüler derartige Hilfen an die Hand zu geben, daß er auch ohne Beihilfe des Lehrers bei möglichst geringem Zeitaufwand eine erfolgreiche „Präparation" zu Hause leisten kann. Das letztere ist nun mit Hilfe von „Schülerkommentaren" möglich; doch müssen sie der Durchschnittskraft der jeweiligen Alters- und Lernstufe sowie dem individuellen Charakter des einzelnen Schriftstellers angepaßt sein. Ein Cäsar-Kommentar muß anders aussehen als einer zu Tacitus, ein Xenophon-Kommentar anders als einer zu Plato. Während des Unterrichts haben die Schüler nur den Text in Händen, der allerdings auch seinerseits mit gewissen Hilfen ausgestattet sein möge, wie z. B. Kapitelüberschriften, kurzen am Rande befindlichen Inhaltsangaben, die orientierend für das Ziel wirken und auch in wissenschaftlichen Werken — z. B. in Mommsens römischer Geschichte — von jedem Leser dankbar aufgenommen werden. — Der Kommentar hat ein völlig abgesondertes Heft zu bilden, nicht etwa in Form von Fußnoten, die nur zerstreuend und ablenkend, daher schädigend wirken würden. Ist für einen Autor ein derartiges, wirklich brauchbares Hilfsmittel vorhanden, so werden sich die bemittelteren Schüler auf den Rat des Lehrers dieses beschaffen, während es den unbemittelten aus der Schülerbibliothek verabfolgt werden kann. Wiederum verschieden von diesen für die Schullektüre bestimmten Ausgaben und Kommentaren wird ein für die Privatlektüre (s. d. Art.) bestimmter Autor eingerichtet sein müssen. Da hier das Buch den Lehrer ganz ersetzen soll, müssen die Hilfen zahlreicher und handgreiflicher sein als dort und man wird von der Anbringung von Fußnoten nicht abzusehen brauchen. — Bei vielen dieser Kommentare, wie sie im Laufe der letzten Jahre überreichlich produziert wurden, ist jedoch der eine Übelstand zu rügen, daß sie der Fassungskraft der Schüler zu wenig zumuten und die Kenntnisse eines guten Durchschnittsschülers zu gering anschlagen, so daß der eigenen Tätigkeit zu wenig, oft auch gar nichts zu tun übrig bleibt. Dadurch wird dann die Fähigkeit der selbständigen Kombination völlig ertötet und das Resultat ist schließlich kein anderes, als wenn der Schüler vor dem fremdsprachigen Texte stets zuerst die Übersetzung durchläse oder vor der eigenen Bearbeitung eines mathematischen Problemes zuerst die ausführliche Lösung in irgend einem mathematischen „Kommentar" in sich aufnähme.

Infolge der prinzipiellen Wichtigkeit des Gegenstands ist auch eine nicht unbeträchtliche Literatur darüber vorhanden. Der österreichische „Organisationsentwurf" äußert sich über Kommentare überhaupt auf S. 112: „Es muß die richtige Wahl der Erklärung jedesmal Gegenstand eines vorausgehenden Nachdenkens sein, welches in Benützung tüchtiger Schulausgaben eine ersprießliche Nahrung finden wird." In einer Note dazu werden Ausgaben zitiert, „deren Anschaffung auch Schülern empfohlen werden kann", so Cornel. Nepos von Bremi, Caesar von Held, Ciceros Reden von Crusius, Horaz von Dillenburger; die Weidmannsche Sammlung war eben erst im Erscheinen begriffen, daher sie noch nicht erwähnt wird. Die „Instruktionen" zum Lehrplan von 1884, resp. 1900 (2. Aufl. S. 41) sprechen zwar von einer eventuellen „Anempfehlung einer kommentierten Ausgabe", wollen sie aber lieber durch ent-

sprechende „Vorpräparation" ersetzt wissen. Diese „Vorpräparation" wird jedoch, konsequent durchgeführt, zu einer vollständigen Präparation (s. o.) und ersetzt dann nicht bloß den Kommentar, sondern auch das Wörterbuch und das Schreiben einer „Präparation". Zu den intransigentesten Gegnern der Kommentare gehörte A. Wilhelm; vgl. „Zeitschrift für österreichische Gymnasien" 1860, S. 423 ff. und seine „Praktische Pädagogik" 1880 (2. Aufl.), S. 111—114. Dagegen wandten sich in demselben Jahrgang (1860) der „Zeitschrift für österreichische Gymnasien" S. 515 ff. L. Vielhaber und K. Schenkl S. 700 ff. mit triftigen Gründen. Eine gründliche Abhandlung über den Gegenstand enthalten die zwei Braunschweiger Programme (1848 und 1849) von G. T. A. Krüger: „Die Lektüre der griechischen und lateinischen Klassiker auf den Gymnasien" und „Die Einrichtung der Schulausgaben der lateinischen und griechischen Klassiker" mit reicher Literaturangabe und bemerkenswert dadurch, daß die heutigen Anforderungen an eine Schulausgabe dort fast alle schon aufgestellt erscheinen. — Das Programm von Stade (1883) enthält einen Aufsatz von Dr. F. Kolbe über „die Einrichtung unserer der altklassischen Lektüre dienenden Schulausgaben", in welchem die unpraktische, den Schüler nicht fördernde Abfassung der Anmerkungen an konkreten Beispielen (Ovid—Siebelis, Livius—Weißenborn, Tacitus—Dräger u. a.) nachgewiesen wird. — Auch in dem Aufsatze „Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen" von H. Perthes (Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1873, S. 81 ff.) und in Rothfuchs, Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, Marburg, Elwert 1882 findet sich manches Einschlägige. — In Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen" äußert sich im 3. Bande, 1. Abteilung Dettweiler an mehreren Stellen über die moderne Einrichtung von Schulausgaben und Kommentaren meist in zustimmendem Sinne, so S. 156 über die fortlaufenden Inhaltsangaben am Rande; S. 160 und S. 225. — In Schmids „Enzyklopädie" vgl. die Artikel: „Exposition, Präparation, Schulausgaben." — In der „Monatsschrift für höhere Schulen" II, 1903, S. 317 äußert sich H. Ziemer in zustimmender Weise über die neuesten Schulausgaben, deren Richtlinien von Füger in den „Neuen Jahrbüch. II, 1893, S. 341 vorgezeichnet wurden. Vgl. dazu Fries „Lehrproben und Lehrgänge" 37, 42. — Den entgegengesetzten Standpunkt vertritt M. Siebourg, der in der „Monatsschrift für höhere Schulen" II, 1903, S. 626 die Anschauungen Ziemers bekämpft, die Inhaltsangaben und allzu reichlichen Übersetzungshilfen als schädlich verwirft und sich auch von den „Hilfsheften," wie sie bei Teubner (seit 1893) als Ergänzung der „Texte" und „Kommentare" erscheinen (s. o.), keinen sonderlichen Erfolg verspricht (siehe auch die Artikel „Griechischer Unterricht," „Lateinischer Unterricht"). Das endgültige Urteil über Wert oder Unwert der neuesten „Schulausgaben" steht noch aus.

Linz. *Hermann Schickinger.*

Kompensationen an der Mittelschule. Sowohl am Schlusse jedes Schuljahres als beim Abschluß des Studienganges durch die Reifeprüfung kommt die Schule in die Lage, sich über jeden einzelnen Schüler auszusprechen, ob er das dem Unterricht in den einzelnen Klassen oder im ganzen gesteckte Ziel erreicht habe oder nicht. Von diesem in einem Zeugnisse niedergelegten Urteil hängt es ab, ob der Schüler in die nächsthöhere Klasse versetzt, bezw. ob ihm die Reife zum Besuche einer Hochschule zugesprochen werden kann. Bezüglich beider Fragen kann dort, wo die Leistungen in allen Lehrgegenständen günstig beurteilt, also zum mindesten als „genügend" bezeichnet sind, kein Zweifel herrschen; leider sind aber die Fälle häufig genug, wo ein Schüler in seinen Leistungen beträchtliche Unterschiede aufweist, so daß mangelhaften Leistungen in einem oder mehreren Fächern zufriedenstellende Ergebnisse in anderen Pflichtfächern — und nur von solchen kann hier die Rede sein — gegenüberstehen. Hier gilt es, sich prinzipiell zu entscheiden, denn man steht vor der Frage, ob der mangelhafte („nicht genügende") Erfolg auf der einen Seite durch recht gute Leistungen auf der anderen aufgewogen werden könne und somit für die Versetzung oder die Zulassung zur Hochschule kein absolutes Hindernis sei. Diese Frage der Kompensation des einen Faches durch ein an-

deres ist an den österreichischen Mittelschulen in negativem Sinne gelöst. Immerhin aber verdient sie schon deshalb eine das Für und Wider abwägende Erörterung, weil Kompensationen in der Schulpraxis aller Staaten des Deutschen Reiches zugestanden werden. Wir beschränken uns auf die preußischen Lehrpläne und Prüfungsordnungen vom Jahre 1901 (n. d. Ausg. v. Kratz, Neuwied und Leipzig 1902). In den Bestimmungen über die Versetzung der Schüler heißt es dort (S. 115 ff.) in § 4: „Im allgemeinen ist die Zensur „Genügend“ in den verbindlichen wissenschaftlichen Unterrichtsgegenständen der Klasse als erforderlich für die Versetzung anzusehen.“

„Über mangelhafte und ungenügende Leistungen in dem einen oder anderen Fache kann hinweggesehen werden, wenn nach dem Urteile der Lehrer die Persönlichkeit und das Streben des Schülers seine Gesamtreife . . . . gewährleistet und wenn angenommen werden darf, daß der Schüler auf der nächstfolgenden Stufe das Fehlende nachholen kann. Indes ist die Versetzung nicht statthaft, wenn ein Schüler in einem Hauptfache das Prädikat „Ungenügend“ erhalten hat und diesen Ausfall nicht durch mindestens „Gut“ in einem anderen Hauptfache ausgleicht.“

„Als Hauptfächer sind anzusehen: a) für das Gymnasium: Deutsch, Lateinisch, Griechisch und Mathematik (Rechnen); b) für das Realgymnasium: Deutsch, Lateinisch, Französisch, Englisch und Mathematik; c) für die Real- und Oberrealschule: Deutsch, Französisch, Englisch, Mathematik und in den oberen Klassen Naturwissenschaften.“

In der Ordnung der Reifeprüfung wird durch § 11 (Feststellung des Urteils P. 3) folgendes normiert: „Die Prüfung ist als bestanden zu erachten, wenn das Gesamturteil in allen verbindlichen wissenschaftlichen Lehrgegenständen mindestens „Genügend“ lautet. Eine Abweichung hievon in Berücksichtigung des von dem Schüler gewählten Berufes ist nicht zulässig. Dagegen soll bei Schülern, deren Leistungen in verbindlichen Lehrgegenständen das Gesamturteil „Nicht genügend“ erhalten, dieser Ausfall als ausgeglichen angesehen werden, wenn bei ihnen das Gesamturteil in eben so vielen anderen verbindlichen Lehrgegenständen mindestens „Gut“ lautet, dabei sind jedoch folgende Einschränkungen zu machen: a) die als „Nicht genügend“ bezeichneten Leistungen, deren Ausgleichung in Frage kommt, dürfen nicht unter das Maß hinabgehen, welches für den Eintritt in die Prima zu fordern ist; b) das Gesamturteil „Nicht genügend“ darf nur für je einen unter folgenden Lehrgegenständen des Gymnasiums: Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Mathematik, des Realgymnasiums: Deutsch, Lateinisch, Französisch, Englisch, Mathematik, der Oberrealschule: Deutsch, Französisch, Englisch, Mathematik, Physik, und zwar nur dann als ausgeglichen angesehen werden, wenn das Gesamturteil in einem anderen zu derselben Gruppe gehörenden Lehrgegenstand mindestens „Gut“ lautet. Prüflingen, die in mehr als einem der genannten Lehrgegenstände das Gesamturteil „Nicht genügend“ erhalten, ist das Reifezeugnis zu versagen.“

„Ausnahmsweise ist es zulässig, bei Schülern, die nach ihrer Persönlichkeit und geistigen Entwicklung besondere Berücksichtigung verdienen, über unzureichende Leistungen in dem einen oder anderen unter b) nicht erwähnten Fache auch dann hinwegzusehen, wenn die Voraussetzungen für einen Ausgleich nach Maßgabe der Bestimmung in Absatz 2 nicht vorliegen.“ (Die in Württemberg, Bayern und Sachsen geltenden Normen bringt W. Lexis, Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich (1904) II. S. 56 ff.).

Haben diese Bestimmungen den gemeinsamen Zweck, im öffentlichen Unterricht auch die Individualitäten der Schüler zu ihrem Rechte kommen zu lassen, so muß wohl zugestanden werden, daß sie darin weitgehenden Forderungen entgegenkommen. Diese Einrichtung unbedingt zu verurteilen, ist schon gegenüber den Leistungen jener Bildungsanstalten, die weit über die Grenzen Deutschlands hinaus vorbildlich gewirkt haben, untunlich; immerhin erregt sie im Fernerstehenden manche Bedenken und auch in den Direktorenversammlungen Preußens werden öfter Mahnungen zu größter Vorsicht laut.

Von jedem Lehrplane ist vorauszusetzen, daß er ein organisches Ganzes bilde, welches alle für den Zweck der betreffenden Anstalt unentbehrlichen Bildungs-

stoffe umfaßt, also nicht mehr und auch nicht weniger. Für die Wahl dieser Stoffe sind neben den besonderen Zwecken der höheren Schule die Beschaffenheiten und Bedürfnisse des menschlichen, insbesondere des jugendlichen Geistes maßgebend. Der Studiengang bezweckt die möglichst harmonische Ausbildung aller geistigen Kräfte des heranwachsenden Menschen, damit er seinerzeit innerhalb des öffentlichen Lebens seinen Platz ausfüllen und den Erscheinungen der ihn umgebenden Kultur mit ausreichendem Verständnis folgen könne. Da von vornherein auf beträchtliche Verschiedenheiten der Leistungen nach Maßgabe des Talentes und des Fleißes der einzelnen zu rechnen ist, so werden die Grade des Erfolges nach einer Notenskala bestimmt, die bei uns sechs Prädikate, vier positive und zwei negative, aufweist. Die vier positiven Noten gewähren für die Berücksichtigung der intellektuellen und sittlichen Individualität des Schülers hinreichenden Spielraum, die geringste derselben („genügend") bezeichnet jenes Mindestmaß von Wissen und Können, bei welchem noch das Klassenziel erreicht scheint und gegründete Aussicht besteht, daß der Knabe auch in der nächst höheren Klasse ans Ziel kommt. Ist nun jenes Mindestmaß auch nur in einem Fache nicht vorhanden, so ist das Weiterkommen des Schülers in Frage gestellt, der Lehrplan hat an ihm seine volle Wirkung nicht geübt und es bleibt abzuwarten, ob der Mangel durch Wiederholung des Jahreskurses behoben wird. Sieht man dagegen über einen solchen Mißerfolg hinweg, weil für ein anderes Fach die Note mindestens „gut" (nach der österreichischen Skala „befriedigend") lautet, dann ist der Lehrplan als solcher bloßgestellt, die intellektuellen und erziehlichen Einwirkungen des betreffenden Faches sind als entbehrlich erklärt, das Fortkommen des Schülers in den folgenden Klassen in Frage gestellt; überdies schließt solche Nachsicht eine gefährliche Ungerechtigkeit gegenüber solchen Knaben in sich, die sich in jedem Fache bemüht und das Ziel erreicht haben. Der öffentliche Unterricht verleugnet dadurch sein Prinzip, das Individuum durch Entbindung aller geistigen Kräfte, insbesondere durch gleichmäßige Zucht des Denkens dahin zu bringen, daß es innerhalb des hochentwickelten Kulturlebens unserer Zeit sich zurechtfinden und auch an irgend einer Stelle desselben mitwirken kann. Wie kann da noch von „Verschärfung des jugendlichen Pflichtgefühls", von der „zuchtvollen Forderung von Gesamtleistungen", von einem „kategorischen Imperativ" geredet werden, „der den Knaben treibt zu lernen, was er lernen soll"? (Matthias). Wie stimmt damit die Tatsache, daß man in einer Direktorenversammlung (Westfalen 1884, IV.) mit einem gewissen Behagen erzählt hat, an einer Anstalt sei ein Schüler jahraus jahrein mit „ungenügend" in Mathematik aufgestiegen, aus Obersekunda ausgetreten und endlich doch ein ganz tüchtiger Mann geworden? Wie hoch mag wohl von diesem Schüler und seinem ganzen Familienanhang der Bildungswert der Mathematik eingeschätzt worden sein? Bei solcher Praxis, die in diesem Beispiele eben nur auf die Spitze getrieben erscheint, kann es nicht ausbleiben, daß in den Augen des durch sie begünstigten Schülers das einzelne Lehrfach unmittelbar und die Forderungen der Schule überhaupt an Ansehen verlieren; die Unlust zu einer bestimmten Art geistiger Betätigung wird so von außen unterstützt, der Bequemlichkeit eine Prämie ausgesetzt. Wo bleibt da die heilsame Zucht des Willens, die Erziehung zur Selbstüberwindung? Wir Lehrer sollten uns doch darüber nicht täuschen, daß auf den untersten Stufen die meisten Knaben und auch weiter hinauf ein nicht geringer Teil in allen Fächern nicht dem inneren Antrieb und dem sachlichen Interesse, sondern dem äußeren Lernzwange folgt. Und was die Verschiedenheit der geistigen Disposition betrifft, so hat sie zunächst der Lehrplan durch die weise einschränkende Stoffauswahl in jedem Fache zu berücksichtigen, das übrige bleibt der Einsicht des Lehrers überlassen, der das „Existenzminimum" (Note „genügend") für jede Klassenstufe seines Faches kennen und festhalten muß.

§ 4 der obigen Bestimmungen über die Versetzung schreibt nicht nur vor, daß Kompensation statthaft sei, wenn „ungenügenden" Leistungen in einem „Hauptfache" ein „guter" Erfolg in einem anderen Hauptfache gegenübersteht, sondern er geht nochein gutes Stück weiter, indem ein „Ungenügend" in einem Nebenfache die

Versetzung auch ohne Kompensation gestattet. Die hiefür aufgestellten Bedingungen sind gewiß gut gemeint und klingen in der Theorie ganz trefflich; in der Praxis aber ist es außerordentlich schwierig festzustellen, worin von Klasse zu Klasse die „Gesamtreife" bestehe, ob „die Persönlichkeit und das Streben des Schülers" die jeweilig geltende Gesamtreife „gewährleiste", ob angenommen werden könne, daß der Schüler in der nächsthöheren Klasse das Fehlende nachzuholen vermag. Dies sind allzu elastische Bedingungen, über deren Zutreffen ein objektives Urteil zu fällen, ungemein schwierig ist und über die sich ein Kollegium auch nur von vier oder fünf Lehrern jedesmal nur schwer einigen wird. Häufig liest man in den Direktorenverhandlungen, der Lehrkörper müsse bei Zulassung der Kompensation überzeugt sein, daß der Schüler befähigt und gewillt ist, im nächsten Jahre die vorhandenen Lücken seines Wissens auszufüllen. Über die Befähigung könnte man sich noch eher einigen, wie will man aber irgend eine Bürgschaft für künftige Sinnes- und Willensänderung einer Person übernehmen? Oder leisten vielleicht die Versprechungen des Schülers selbst und seiner Eltern eine solche Bürgschaft? — Ganz anders stehen die Dinge, wenn der Schüler infolge längerer Krankheit oder anderer äußerlicher Umstände in einem Fache zurückgeblieben ist. Hier kann es zutreffen, daß Befähigung und guter Wille auf Grund aller bisherigen Erfahrungen außer Frag stehen, das einzig richtige Verfahren aber besteht in einem solchen Falle darin, das Zeugnis vorläufig gar nicht abzuschließen und dem Schüler die Möglichkeit zu gewähren, sich durch eine Nachprüfung für das Aufsteigen reif zu erweisen. Außer diesen „Nachtragsprüfungen" kennen wir in Österreich „Wiederholungs- oder Reparaturprüfungen", welche nach den ausführlichen Bestimmungen der „Weisungen zur Führung des Schulamtes" (2. Aufl. 1896, S. 9 f.) hauptsächlich dann und in solchen Lehrfächern bewilligt werden, in denen der genügende Erfolg durch den „Mangel an gedächtnismäßiger Aneignung" verhindert werden kann. Im Sinne dieser behördlichen Weisungen ist eine „Reparatur" fast immer nur in Fächern möglich, die an preußischen Anstalten als „Nebenfächer" gelten. Der Abschluß der Klassifikation und die Entscheidung über die Versetzung wird aber hiedurch an das Ende der achtwöchigen Sommerferien verlegt.

Im vorausgehenden war vorwiegend von Kompensation bei der Versetzung die Rede, da diese schultechnische Frage die wichtigere ist. Ergaben sich hier gewichtige Gründe für die Ablehnung, so lassen sich teilweise dieselben Einwände gegen Kompensationen bei der Reifeprüfung erheben. Da jedoch die letztere an sich ein vielumstrittenes Problem ist, in das bezüglich der Schülerleistungen auch eine Reihe von besonderen psychologischen Momenten hineinspielt, so kann die Frage der Kompensation nicht gut für sich allein erörtert werden und es muß hier auf den Art. „Maturitätsprüfung" verwiesen werden. (Vgl. Verh. der preußischen Direktorenversammlungen Schl. 1867, S. 50; Westf. 1884, IV; Hann. 1888, III.; O. u. Wpr. 1896, S. 276 ff., Pomm. 1903, VI. — Wenig günstig urteilt über die Kompensation Herm. Schiller in seiner „Praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten" 2. Aufl., S. 75 f. — Auch Ad. Matthias spricht in seiner „Praktischen Pädagogik" (2. A. 1903, S. 220) nicht sehr zuversichtlich und tut die „schwierige Frage" auffallend genug mit 20 Zeilen ab. — Morsch Hans, D. höh. Lehramt in Deutschl. u. Österr. (Leipz. u. Berl. 1905) S. 114 ff.)

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Komposition s. d. Art. Klassenarbeiten.

Konferenzen. Versammlungen von Lehrpersonen zur Besprechung und Beratschlagung über gemeinsame Schulangelegenheiten werden Konferenzen genannt. Zumeist versteht man darunter die amtlichen, regelmäßig wiederkehrenden Besprechungen eines Lehrkörpers über den Lehrplan, den Unterrichtsbetrieb und die Behandlung der Schüler und unterscheidet davon die freien Versammlungen, in welchen Lehrer verschiedener Anstalten sich zur Besprechung von wissenschaftlichen und Schul- und Standesfragen vereinigen (Vereinswesen). Was die Konferenzen auf dem Gebiete des Volksschulwesens betrifft, so haben in Deutschland die Hauptlehrer (Rektoren) in ein-

zelnen Regierungsbezirken das Recht, die Klassenlehrer außerhalb der Unterrichtszeit zu Konferenzen über Angelegenheiten der Schule zusammenzurufen und die Pflicht, über diese Konferenzen ein Protokollbuch zu führen. Der Ortsschulinspektor muß von der Zeit und dem Gegenstand der Konferenz verständigt werden, damit er im stande ist, unter Umständen daran teilzunehmen und sie zu leiten. In anderen Regierungsbezirken muß der Rektor an Stadtschulen in jedem Monat an einem schulfreien Nachmittag mit allen Lehrern behufs Besprechung und Beratung von örtlichen und allgemeinen Schulangelegenheiten und Mitteilung ergangener Verordnungen sowie zur Pflege kollegialischen Sinnes und gegenseitiger Förderung eine Konferenz halten. Die Ortsschulinspektoren, gewöhnlich die Pfarrer, haben die Pflicht, sich bei der Revision der Schulen mit den Lehrern zu besprechen und in einzelnen Bezirken in der Zeit vom Oktober bis März jeden Monat, in einzelnen Bezirken nur in jedem Vierteljahr eine Parochialkonferenz abzuhalten. Sie leiten die Konferenz und bestimmen, was darin vorgenommen und besprochen werden soll. Diese Konferenzen haben den Zweck, die Lehrer in der verständigen Auffassung der Aufgaben der Schule, der erziehlichen Behandlung, der Handhabung der Disziplin und in der einsichtigen Erteilung eines zweckmäßigen, rasche und sichere Fortschritte erzielenden Unterrichts zu fördern. Es werden deshalb eingehende Besprechungen über das methodische Verfahren in jenen Unterrichtsgegenständen vorgenommen, für welche sich nach den in den Schulen gemachten Erfahrungen ein besonderes Bedürfnis zeigt. Auch werden Bücher, die auf Grundlage amtlicher Vorschriften eine ins einzelne gehende Anweisung für die verschiedenen Unterrichtsgegenstände geben, in der Weise durchgearbeitet, daß die Lehrer über bestimmte Aufgaben mündlich referieren oder schriftliche Ausarbeitungen liefern und verlesen, woran sich dann weitere Erörterungen knüpfen. Diesen theoretischen Erörterungen folgen praktische Versuche, indem von einzelnen im vorhinein bestimmten Lehrern mit den Kindern der Schule, in welcher die Versammlung stattfindet, Probelektionen gehalten werden, welche die vorher dargelegten theoretischen Erörterungen veranschaulichen und verständlich machen sollen. Solche Konferenzen bilden für jeden Teilnehmer, der vor der Konferenz die Gegenstände derselben durchdacht hat, den Verhandlungen mit Aufmerksamkeit folgt und sich freimütig und lebendig an der Besprechung beteiligt und nach der Konferenz das Gehörte weiter durchdenkt, eine Schule der im Lehramte notwendigen Fortbildung. Sie sind auch ein wirksames Mittel, um Schulinspektoren und Lehrer zur Verständigung über die einzuschlagenden Wege und deren Nutzen zu führen, schwächere Lehrer zu fördern und alle Teilnehmer anzuspornen, mit gesteigerter Liebe und Kraft die Arbeit in Angriff zu nehmen und fortzusetzen. Über jede Konferenz wird ein Protokoll aufgenommen, damit bei Superrevisionen über das Verhandelte Einsicht genommen werden kann. Über den Verlauf der Konferenz berichtet der Ortsschulinspektor an den Kreisschulinspektor, dem die Überwachung der regelmäßigen Abhaltung der Parochialkonferenzen obliegt. Die Kreisschulinspektoren haben jährlich einmal in der Zeit vom April bis einschließlich September die Kreislehrerkonferenzen, auch Distrikts-, General- oder Hauptkonferenzen genannt, abzuhalten, zu welchen alle Lehrer des Kreisschulaufsichtsbezirkes zu erscheinen haben, welche für diesen Zweck Urlaub und Reisekostenentschädigung sowie Taggelder erhalten. Gewöhnlich nimmt an der Konferenz auch der Regierungsschulrat teil, weshalb die Termine der Konferenzen rechtzeitig dem Landrate bekannt gegeben werden müssen. Bei diesen Konferenzen wird in der Regel folgende Tagesordnung eingehalten: 1. Gesang, Gebet, kurze Ansprache. 2. Mitteilungen, betreffend die seit der letzten Konferenz erfolgten Erledigungen, Besetzung von Lehrstellen, Veränderungen in der Schulaufsicht, angeordnete neue Schuleinrichtungen, erlassene Verordnungen, Vermehrung und Benützung der Kreislehrerbibliothek u. s. w. 3. Mitteilung der vom Kreisschulinspektor bei den Schulrevisionen gemachten Wahrnehmungen, soweit diese geeignet sind, als Ausgangspunkte zu Anerkennungen, bezw. zu Warnungen und Belehrungen zu dienen, um öfter wiederkehrenden Mißgriffen in der Handhabung der Schulzucht und im Unterrichtsverfahren vorzubeugen, im-

mer wieder bemerkte Übelstände und Mängel endlich zu beseitigen, zur Weiterbildung der Lehrer im eigenen Wissen und Können anzuregen, zu angemessenem, des Lehrerstandes würdigem Verhalten in und außer dem Amte aufzufordern u. s. w. 4. Verlesung des für die Konferenz gelieferten Referats sowie des Korreferates und Besprechung beider. 5. Abhaltung einer Probelektion und Besprechung derselben. 6. Chorgesang, wo geeignete Kräfte vorhanden sind, auch Violin-, Klavier- und Orgelspiel. 7. Gebet und Gesang. Die Behandlung von Standesfragen gehört nicht in den Kreis der Konferenz, die nur einen beratenden Charakter hat. Sowohl den Referenten und den Korreferenten als auch das vorunterrichtende Konferenzmitglied und den Protokollführer ernennt der Kreisschulinspektor. Das Protokoll der Konferenz geht mit einem Berichte des Kreisschulinspektors an die Regierung, welche sodann einen Bescheid über die Art der behandelten Themen erfließen läßt.

Die Seminare sind zum eingehenden Studium der Schulpraxis desjenigen Bezirkes verpflichtet, für welchen sie ihre Zöglinge vorbilden, denn die Verwendung des Ergebnisses der Seminararbeit in der Schule bildet die Probe auf die Richtigkeit der dort gelösten Aufgabe. Damit nun Seminar und Volksschule in lebendiger Wechselbeziehung bleiben, ordnete man die Schulreisen der Seminardirektoren an und verfügte, daß die aus dem Seminar hervorgegangenen, bereits im Schulamte stehenden Lehrer sich alljährlich einmal in der Ferienzeit wieder im Seminar einfanden, um dort in einer vom Direktor geleiteten Konferenz ihr Wissen und Können zu erweitern. Der Hauptinhalt dieser Lehrerkonferenzen an den Seminaren bildeten Vorträge des Direktors oder der Seminarlehrer über die Erziehung der Jugend zur Gottesfurcht, zur Vaterlandsliebe, zur Freude an der Arbeit und zu anständiger und ehrbarer Sitte. Ferner wurde der Lehrstoff mitgeteilt, der in den Elementarschulen volle Berechtigung hat, und angegeben, wie derselbe zu ordnen und in Geist und Gemüt anregender Weise der Jugend anzueignen sei. Daran reihten sich Mitteilungen aus wertvollen Schriften, zwei Probelektionen in der Übungsschule und musikalische Übungen der Lehrer. Je mehr aber die anderen amtlichen Konferenzen in Aufschwung kamen, desto mehr nahm der Besuch der Konferenzen an den Seminaren ab. Im Jahre 1881 brachte man eine Wiederbelebung, beziehentlich Verallgemeinerung dieser Konferenzen in Anregung, doch ohne besonderen Erfolg.

In Österreich wurde das Konferenzwesen an den Volksschulen durch die Schul- und Unterrichtsordnung vom 20. August 1870 geregelt. Der Leiter einer mehrklassigen Schule beruft seine Lehrer regelmäßig jeden Monat und außerordentlich so oft, als er selbst dazu einen dringenden Anlaß findet oder zwei der Lehrer darauf antragen, zu einer außerhalb der Unterrichtszeit festgesetzten Stunde die Lehrerkonferenz (Lokal-Lehrerkonferenz), in welcher sich die Lehrer über die Grundsätze des Unterrichts, der Zucht und der Schuleinrichtung sowie über den Stand des Unterrichts, das sittliche Verhalten und den Fortschritt der Kinder besprechen und jene Übereinstimmung und Gemeinsamkeit in ihrem Vorgehen erzielen, welche für eine jede Schule unentbehrlich sind. Die von den allgemeinen Normen für die Volksschulen abweichenden Beschlüsse der Konferenz müssen im Wege der Bezirksschulbehörde der Landesschulbehörde zur Entscheidung vorgelegt werden. Zur Teilnahme an der Konferenz, deren Vorsitzender der Schulleiter ist, und zur genauen Befolgung der von ihr gefaßten Beschlüsse sind alle an der Schule beschäftigten Lehrpersonen verpflichtet. Der Ortsschulinspektor kann den Konferenzen beiwohnen, aber es steht ihm nicht das Recht zu, Anträge zu stellen oder sich an der Abstimmung zu beteiligen. Über die Verhandlungen wird von den Mitgliedern der Konferenz ein die gestellten Anträge und gefaßten Beschlüsse enthaltendes Protokoll geführt, welches von allen Anwesenden gefertigt und im Archiv aufbewahrt wird. Die einzelnen Mitglieder sind berechtigt, ihr Separatvotum abzugeben und die Einsendung des Protokolls an die Bezirksschulbehörde zu verlangen. Anderseits steht es dem Vorsitzenden frei, die Ausführung eines gefaßten Beschlusses zu sistieren, wenn er nach seiner Meinung dem Gesetze zuwiderläuft oder das Interesse der Schule gefährdet, in welchem Falle er ebenfalls die Entscheidung der

Bezirksschulbehörde einholen muß (§§ 38 bis 40 der Schul- und Unterrichtsordnung). — Der Bezirksschulinspektor bespricht bei jedem Besuche einer Volks- oder Bürgerschule das Ergebnis seiner Wahrnehmungen mit dem Lehrer, und wo deren mehrere angestellt sind, in einer Konferenz (Inspektionskonferenz) mit ihnen, gibt in didaktisch-pädagogischen Gegenständen Winke und Ratschläge und hilft den in dieser Beziehung wahrgenommenen Übelständen an Ort und Stelle, ohne das Ansehen der Lehrer zu schädigen, durch mündliche Weisungen ab (Ministerial-Erlaß vom 8. Mai 1869). Jedes Jahr hält der Bezirksschulinspektor mit allen Lehrpersonen des Bezirkes eine Konferenz (Bezirks-Lehrerkonferenz) ab. Diese hat im allgemeinen die Aufgabe, die nötige Übereinstimmung der inneren Organisation des Schulwesens im Bezirke anzustreben, über die Mittel und Wege zur Förderung des Volksschulwesens zu beraten, darauf bezügliche Anträge an die Bezirksschulbehörde zu stellen und über die ihr von dieser in Schulangelegenheiten vorgelegten Fragen Gutachten abzugeben. Die Geschäftsordnung der Konferenz, die höchstens drei Tage dauern darf, wird von der Landesschulbehörde bestimmt. Zeit und Ort der Versammlung sowie die Tagesordnung werden von der Bezirksschulbehörde vier Wochen vorher bekannt gegeben, jedoch ist die Konferenz berechtigt, eine Erweiterung der Tagesordnung zu beschließen. Der Bezirksschulinspektor eröffnet, leitet und schließt die Verhandlungen. Er läßt die Anwesenheit der zum Erscheinen verpflichteten Mitglieder erheben und bestimmt die Reihenfolge der Gegenstände der Tagesordnung, wobei seine Mitteilungen über die bei den Inspektionen gemachten Wahrnehmungen und die von der Behörde verlangten Gutachten vorangehen und die Lehrproben mit den sich daran knüpfenden Erörterungen den Schluß bilden. Die Konferenz, die nur einen beratenden (informativen) Charakter hat, wählt mittels Stimmzettel aus ihren Mitgliedern die Vertreter des Lehrstandes in der Bezirksschulbehörde, die Abgeordneten zur Landes-Lehrerkonferenz, die Bezirks-Lehrerbibliotheks-kommission und den ständigen Ausschuß zur Vorberatung bestimmter Verhandlungsgegenstände für die nächste Konferenz, dessen Vorsitzender der Bezirksschulinspektor ist. Über jede Konferenz wird von den zwei gewählten Schriftführern ein Protokoll abgefaßt, welches die Gegenstände der Verhandlung, die gestellten Anträge und die gefaßten Beschlüsse enthält, das vom Vorsitzenden mit einem Berichte an die Bezirksschulbehörde und von dieser mit der Anzeige über die darüber getroffenen Verfügungen und mit etwaigen eigenen Anträgen an die Landesschulbehörde geleitet wird (§ 45 des Reichs-Volksschulgesetzes vom 14. Mai 1869, Ministerial-Erlaß vom 18. Mai 1869, Ministerial-Verordnung vom 8. Mai 1872). — Die Landesschulinspektoren für Volksschulen machen in einer Konferenz mit dem Gesamtlehrkörper einer Schule (Inspektionskonferenz) den Lehrkräften von den bei der Inspektion gemachten Wahrnehmungen Mitteilung, erteilen hiebei die zur Beseitigung wahrgenommener Übelstände erforderlichen Ratschläge und Weisungen und nehmen etwaige Beschwerden und Wünsche der Lehrer entgegen. Über den Verlauf der Konferenz wird ein den wesentlichen Inhalt der Verhandlung wiedergebendes Protokoll aufgenommen, das der Inspektor einem der Landesschulbehörde vorzulegenden Berichte beischließt. — Die Landesschulinspektoren leiten die in jedem Lande nach sechs Jahren stattfindende Landes-Lehrerkonferenz. Die Aufgabe dieser Konferenz ist, über die von der Landesschulbehörde vorgelegten Fragen Gutachten abzugeben, über die Mittel zur Förderung des Volksschulwesens, dann über Angelegenheiten, welche Rechte, Pflichten und Verhältnisse des Lehrstandes betreffen, zu beraten. Sie ist aber berechtigt, auch selbständige Anträge zu stellen. Zeit und Ort der Versammlung, die höchstens fünf Tage dauern darf und in der Regel am Sitze der Landesschulbehörde stattfindet, sowie die Tagesordnung werden mindestens drei Monate vorher von der Landesschulbehörde bekannt gegeben. Mitglieder der Konferenz, die ebenfalls nur einen beratenden (informativen) Charakter hat, sind die von den Bezirkslehrerkonferenzen gewählten Abgeordneten, deren Zahl mit Rücksicht auf den Umfang des Bezirkes und die Zahl der Lehrer in demselben festgesetzt ist. Den Bezirksschulinspektoren, den Direktoren der Lehrerbildungsanstalten

und den Bürgerschuldirektoren steht es frei, an der Konferenz mit Sitz und Stimme teilzunehmen. Der Landesschulinspektor bestimmt für jede Konferenz seinen Stellvertreter und die Konferenz wählt für die Dauer von sechs Jahren aus ihren Mitgliedern zwei Schriftführer und einen Ausschuß, der die Geschäftsordnung für die Konferenz entwirft und dem sämtliche zur Verhandlung kommende Angelegenheiten zur Vorberatung überwiesen werden. Die Mitglieder der Bezirkslehrerkonferenz beziehen Reisekostenentschädigungen, während die der Landes-Lehrerkonferenzen nebstbei auch noch Taggelder erhalten. (§ 46 der Schulgesetznovelle vom 2. Mai 1883, Ministerialverordnung vom 8. Mai 1872, Ministerialerlaß vom 3. November 1899.)

Von den an den Lehrerbildungsanstalten üblichen Konferenzen wären zu erwähnen die Hospitierkonferenzen der beteiligten Lehrkräfte mit den Zöglingen des dritten Jahrganges, um diese mit der Behandlung der Lehrgegenstände der Elementarklasse vertraut zu machen, und die Lehrversuchskonferenzen mit den Zöglingen des vierten Jahrganges behufs deren Einführung in die spezielle Methodik der einzelnen Lehrgegenstände. Die regelmäßigen Konferenzen des Gesamtlehrkörpers der Lehrerbildungsanstalten beschäftigen sich mit folgenden Gegenständen: Beschlußfassung betreffs der Durchführung des Lehrplanes der Anstalt und der Übungsschule; Beschlußfassung über die Aufnahme neu eintretender Zöglinge; Besprechung über den Stand des Unterrichts und der Disziplin, über die sittliche Haltung und den wissenschaftlichen Fortgang der Zöglinge und Schüler, über deren Aufsteigen in höhere Jahrgänge, Gestattung von Wiederholungsprüfungen, Anwendung der Disziplinarmaßregeln, Vorschläge zur Erteilung von Stipendien und Prüfung und Begutachtung aller von den Behörden zugewiesenen Gegenstände. Jedes Mitglied hat das Recht und die Pflicht, Angelegenheiten der Anstalt zur Besprechung zu bringen.

Was das Konferenzwesen an den Gymnasien und Realschulen anbelangt, so ist dies in Österreich am ausgebildetsten. Für alle den Unterricht und die Zucht der Schüler eines Gymnasiums oder einer Realschule (in Österreich Mittelschulen genannt) betreffenden allgemeinen Fragen ist hier die Lehrerkonferenz maßgebend, deren Vorsitzender der Direktor ist und an der alle an der Anstalt wirkenden ordentlichen und Hilfslehrer als Mitglieder teilzunehmen verpflichtet sind. Gegenstand einer jeden Konferenz ist vor allem die Mitteilung der für den Lehrkörper gehörenden Anordnungen der Schulbehörden. Ferner hat zuerst der Direktor, dann aber auch jeder Lehrer das Recht und die Pflicht, Gegenstände, die das Wohl der Schule oder einzelner Schüler betreffen, in Anregung und Besprechung zu bringen. Der Direktor beruft sowohl die ordentlichen, d. h. regelmäßig aus demselben Anlaß wiederkehrenden, wie auch die außerordentlichen Konferenzen, so oft er zu letzteren selbst einen dringenden Anlaß findet oder zwei Lehrer darauf antragen. Ordentliche Konferenzen sind folgende: 1. nach Beendigung der Aufnahmsprüfungen über deren Ergebnisse, 2. unmittelbar vor Beginn des Schuljahres die Eröffnungskonferenz zur Bekanntgabe der Klassenordinariate, der Lehrfächerverteilung, des Stundenplanes, der Aufstellung des Arbeitskalenders u. s. w., 3. drei bis vier Wochen nach Beginn des Semesters über die Gesuche um Schulgeldbefreiung, 4. über die von den Fachlehrern vorbereiteten Anträge zur Vermehrung der Lehrmittel und der Bibliotheken 5. im Laufe des ersten Semesters über die Verfügungen zur Förderung der körperlichen Ausbildung der Schüler, 6. alle vier Wochen die regelmäßige Monatskonferenz zur eingehenden Besprechung über den Stand des Unterrichts und der Zucht in jeder Klasse sowohl im allgemeinen als im einzelnen und Beschlußfassung über Rügen und Strafen über ganze Klassen oder einzelne Schüler (Ausschließungen), 7. im zweiten Semester zur Beratung über den speziellen Lehrplan und über die in Gebrauch zu nehmenden Lehrbücher und Lehrmittel für das nächste Schuljahr, 8. mit den Lehrern der obersten Klasse, ob einem der für die Maturitätsprüfung angemeldeten Schüler von der Prüfung abzuraten sei, 9. zu Beginn des letzten Monates zur Vorbereitung der Versetzungsprüfungen, 10. gegen den Schluß jedes Semesters die Klassifikationskonferenz, 11. am Ende jedes Semesters die Schlußkonferenz. Der Direktor ist verpflichtet,

die beim Hospitieren gemachten Wahrnehmungen, wenn der Gegenstand ein allgemeineres Interesse hat, in den Konferenzen einer rein sachlichen Erörterung zu unterziehen, um auf diesem Wege die vorhandenen Verschiedenheiten in der Behandlung der einzelnen Lehrfächer, in der Handhabung der Schulzucht, in der Höhe der Forderungen an die Schüler und in der Beurteilung der Leistungen allmählich zu der für die Gesamtwirkung unerläßlichen Annäherung und Ausgleichung zu bringen. Bei diesen Konferenzen besteht für die Lehrer die Möglichkeit, unzweckmäßigen oder unbefugten Anordnungen des Direktors nicht nur ein moralisches Gegengewicht entgegenzustellen, sondern auch ihm gegenüber ihre Rechte zu wahren, da über die Verhandlungen einer jeden Konferenz durch einen der Lehrer ein Protokoll aufgenommen wird, welches vom Direktor und allen Anwesenden unterfertigt und der Landesschulbehörde vorgelegt wird, damit diese fortlaufend einen richtigen Einblick in den inneren Zustand der Anstalt erhält. Anderseits hat der Direktor das Recht, einen gefaßten Beschluß zu sistieren, wenn er glaubt, daß dies zum Wohle der Schule sei, muß jedoch sogleich der Landesschulbehörde unter Beilegung der begründeten Erklärung der Mehrheit des Lehrkörpers berichten. — Die vom Klassenvorstand mit den Lehrern der Klasse alle 14 Tage abzuhaltenden ordentlichen und auch außerordentlichen Klassenkonferenzen haben den Zweck, sowohl auf dem sittlichen als auf dem wissenschaftlichen Gebiete den Erfolgen und Mißerfolgen der Klasse überhaupt und der einzelnen ihrer Schüler nachzugehen, den Ursachen der wahrgenommenen Übelstände durch gemeinschaftliche Überlegung aller Lehrer nachzuforschen, die Mittel zu deren Beseitigung zu beraten, durch eine sich immer mehr und mehr berichtigende und ergänzende Kenntnis der Schüler ihre richtige Beurteilung und Behandlung herbeizuführen und daher zu dieser Kenntnis durch loyale Mitteilung oder Beobachtungen beizutragen. Die eingehendste Kenntnis der Individualitäten wird vom Klassenvorstand erwartet. In der Klassenkonferenz wird auch das Maß der in den einzelnen Lehrgegenständen aufzugebenden Arbeiten festgestellt, um einerseits der Überbürdung der Schüler, anderseits der Häufung der Arbeiten für denselben Tag als auch einem erschlaffenden Mangel an häuslicher Beschäftigung vorzubeugen. Ein Protokoll wird über diese Konferenzen nicht geführt. — Unter dem Vorsitze des Landesschulinspektors wird nach Beendigung der Inspektion der Anstalt die Inspektionskonferenz abgehalten, in welcher der wissenschaftliche und disziplinäre Zustand der Schule in freimütiger Weise erörtert wird. Die gemachten Wahrnehmungen werden mit Übergehung alles Persönlichen mitgeteilt und besprochen. Dabei wird getrachtet, in bestimmten Fragen die Anschauung des Lehrkörpers kennen zu lernen und hiedurch zur Erörterung pädagogisch-didaktischer Angelegenheiten im Lehrkörper anzuregen. Bei dieser Gelegenheit steht es dem Inspektor zu, Anzeigen von Übelständen entgegenzunehmen und denselben nach Tunlichkeit an Ort und Stelle durch mündliche Bemerkungen und Ratschläge abzuhelfen. Das Protokoll über diese Konferenz gibt in kurzer und bündiger Form den wesentlichen Inhalt der Verhandlung wieder.

Auch in den übrigen Ländern Europas treten die Lehrer der höheren Schulen zu gewissen Zeiten zur Lehrer- oder Professorenkonferenz zusammen, welche vom Direktor einberufen und geleitet wird. Sie wird in Bayern und Italien Lehrerrat, in Sachsen Lehrerkonvent, in Portugal Professorenrat und in Norwegen Schulrat genannt. In Belgien, Norwegen und Portugal wird monatlich eine Konferenz gehalten, während in den übrigen Ländern Zeit und Zahl der Konferenzen nicht im vorhinein bestimmt sind. Auch die Befugnisse der Konferenzen sind nicht überall gleich. Ihre Aufgaben sind: Beratung aller wichtigen Schulangelegenheiten, Erhaltung der Einheit und des Zusammenhanges des Unterrichts und eines übereinstimmenden Verfahrens in demselben, wechselseitige Mitteilung aller auf den Zustand der Schule bezüglichen Wahrnehmungen, Beratung über die Gegenstände und den Gang des Unterrichts, Verteilung der Unterrichtsfächer und der Lehraufgaben, Beschlußfassung über neu einzuführende Lehrfächer (in Griechenland nicht), Beurteilung der Fähigkeiten, des Fleißes, des Fortganges und des sittlichen Betragens der Schüler, Abwägung von Lob und Tadel, Feststellung

der Zensuren, Versetzung der Schüler, Verhängung von Strafen, Ausschließung von Schülern, wozu in Bayern und Norwegen Zweidrittelmajorität erforderlich ist, während sonst die Beschlüsse nur mit Stimmenmehrheit gefaßt werden, Änderung der disziplinären Bestimmungen, Verteilung von Benefizien (Norwegen), Beratung ministerieller Umfragen (Dänemark), Abhaltung von Vorträgen über die Lehrmethode (Belgien), Organisation der Jury für die öffentlichen Prüfungen (Portugal, Ungarn) u. dgl. — In Preußen und Schweden versammeln sich die Direktoren in jeder Provinz von drei zu drei Jahren zur Direktorenkonferenz (s. d.), um über Fragen des höheren Unterrichts allgemein pädagogischer und methodischer Natur nach vorhergegangener Berichterstattung aller Schulen auf Grund von gedruckten Berichten dazu gewählter Teilnehmer unter dem Vorsitze der Regierungsschulräte zu beraten. Die Protokolle nebst den Berichten werden veröffentlicht und enthalten meist ein reiches Material gesammelter Erfahrungen.

Literatur: Altenburg C., Verordnungen. Breslau 1890. — Baumeister A., Dr., Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens. München 1897. — Bock E., Schulkunde. Breslau 1881. — Friese, Vorbildung und Fortbildung der Volksschullehrer in Preußen. Breslau 1893. — Hofmann Ch., Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Leipzig 1903. — Marenzeller E. v., Dr., Normalien für die Gymnasien und Realschulen. Wien 1889. — Metz J. und Schönhardt E., Kurzer Abriß der Gesetze und allgemeinen Verfügungen. Köslin 1901. — Schulze K., Volksschulkunde. Gotha 1893. — Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Kultus und Unterricht. Wien 1869—1904. — Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Österreich. Wien 1885.

Steyr. *A. Rolleder.*

Konfessionelle Schule. Wesen. Man versteht unter konfessioneller (Konfessions-, Bekenntnis-) Schule diejenige Schule, deren Erziehungsziel mit dem sittlichen Zwecke einer bestimmten Religionsgenossenschaft (Kirche, Bekenntnis) zusammenfällt, deren Einrichtungen daher den Anforderungen dieser Konfession entsprechen. In Betracht kommt die Zusammensetzung, der Geist und die Überwachung der Schule. Es müssen vor allem Lehrer und Schüler durchwegs einem Bekenntnisse angehören. Ferner muß nicht bloß der Religionsunterricht, sondern der gesamte Unterricht dem gemeinsamen religiösen Endziele zustreben, religiöse Übungen und erziehliche Maßnahmen müssen auf diesen Endzweck Bedacht nehmen, sämtliche Lehrer haben sich in gleichem Maße vor Augen zu halten, daß sie nicht bloß unterrichten, sondern auch religiös erziehen müssen, und haben sich daher in ihrem Unterricht und in ihrem Betragen gewissenhaft zu bemühen, den religiösen Sinn der Schüler nicht bloß niemals zu schwächen oder zu verletzen, sondern so weit es an ihnen liegt, zu kräftigen und zu stärken. Damit dieses religiöse Gesamtziel der Schule sicher erreicht werde, untersteht die ganze Schule, auch das Lehrpersonal und der gesamte Unterricht, in dieser Beziehung der Aufsicht der betreffenden konfessionellen Oberbehörde, was die Aufsicht des Staates in anderem Belange nicht ausschließt.

Den Gegensatz hiezu bilden die konfessionslosen und religionslosen Schulen. An diesen können sowohl Lehrer als auch Schüler den verschiedensten Bekenntnissen angehören. Es wird kein Religionsunterricht im Sinne eines bestimmten Bekenntnisses, sondern an religionslosen gar keiner, an konfessionslosen (bekenntnislosen) nur ein Unterricht aus allgemeiner Sittenlehre oder Humanitätsreligion erteilt. Unterricht und Erziehung bezwecken bloß, Menschen, aber nicht Anhänger eines bestimmten Religionsbekenntnisses heranzubilden, der Lehrer braucht daher auf das Bekenntnis der Schüler keinerlei Rücksicht zu nehmen, die konfessionellen Behörden haben auf die Schule gar keinen gesetzlichen Einfluß. Die Mitte zwischen beiden halten die paritätischen (Simultan- oder interkonfessionellen) Schulen. Auch diese sind allen Staatsbürgern — Lehrern und Schülern — ohne Unterschied des Bekenntnisses zugänglich. Doch schreibt das Gesetz vielfach vor, daß zumal bei Besetzung der Schulleitung oder auch der übrigen Lehrstellen das Zahlenverhältnis der Konfessionen in der betreffenden Schulgemeinde zu beachten sei. Auch wird in diesen Schulen konfessioneller Religionsunterricht erteilt, aber er ist nicht

in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt, sondern gilt nur als Unterricht eines Faches neben anderen Fächern und nur die Besorgung, Leitung und unmittelbare Beaufsichtigung dieses Religionsunterrichts und der religiösen Übungen für die Schüler der einzelnen Religionsbekenntnisse bleibt der betreffenden Kirche oder Religionsgesellschaft überlassen. Der Unterricht in den übrigen Lehrgegenständen ist auch an diesen Schulen unabhängig vom Einflusse jeder Kirche oder Religionsgesellschaft, also konfessionslos, und die oberste Schulaufsicht auch über die religiöse Seite der Schule übt der Staat.

Mit dem Ausdrucke „Kommunal- oder Gemeindeschulen" bezeichnet man im allgemeinen diejenigen Schulen, welche allen Kindern der bürgerlichen Gemeinde ohne Rücksicht auf deren Religionsbekenntnis zugänglich sind.. Sie sind also in konfessioneller Hinsicht Mischschulen, und zwar gewöhnlich paritätische, aber auch konfessions- oder religionslose.

Geschichte. Konfessionelle Schulen gibt es seit der Gründung der christlichen Kirche. Sie hat durch die theologische Bildungsanstalt den Grundstein des gelehrten Schulwesens, durch die Pfarrschule den der Volksschule des gebildeten Europa gelegt. „Die jetzt bestehenden Schulanstalten sind, soweit sie in das früheste Mittelalter zurückreichen, wohl ausnahmslos kirchlichen Ursprungs" (Tews).

Und wesentlich konfessionell blieb das Schulwesen der Christenheit bis ins 18. Jahrhundert hinein. Denn selbst die Zeit der großen Umwälzungen im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit hat den religiösen Endzweck der Schule, wie ihn das Mittelalter festgehalten, nicht aus dem Auge verloren. Freilich „zerging" in den ersten Stürmen zugleich mit dem geistlichen Stande allenthalben auch das herrliche deutsche Schulwesen, wie Luther in seinem Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherren der Städte 1524 klagte, und darum forderte er zur Gründung von Gelehrtenschulen auf, um bald tüchtige leitende Kräfte für kirchliches und bürgerliches Gemeinwesen, Prediger, Juristen, Pfarrherren, Schreiber, Ärzte, Schulmeister u. dgl. zu erhalten, deren man eben doch nicht entbehren könne, übertrug deshalb die Fürsorge für das Schulwesen von der Kirche an die weltliche Obrigkeit und legte ihr nahe, einen förmlichen Studierzwang einzuführen. Damit kamen zwei Momente ins Schulwesen, die dem Mittelalter völlig fremd gewesen waren. Infolge der neuen Lehre vom Landeskirchentum fiel die Sorge für die öffentliche Schule und damit auch die oberste Aufsicht darüber dem Staate zu, rein rechtlich betrachtet, freilich nur im Protestantismus. Für die kirchliche Schulaufsicht aber war noch neben oder unter dem Staate Platz. So zählt der Westfälische Friede die Schulaufsicht noch zu den kirchlichen Angelegenheiten. Lernzwang hatte im Mittelalter nur bezüglich der Grundwahrheiten des christlichen Glaubens bestanden. Als aber mit der Buchdruckerkunst die neuhochdeutsche Schriftsprache Verbreitung fand und seit den großen Entdeckungen der Verkehr wuchs, brach sich die Erkenntnis von der Möglichkeit und dem Bedürfnis eines allgemeinen Volksunterrichts nach und nach Bahn. Wurde der Lernzwang zum Schulzwang, so konnte das in konfessionell stark gemischten Gegenden zu Schwierigkeiten in bezug auf Zusammensetzung der konfessionellen Schulen führen. Zunächst aber blieb mindestens der konfessionelle Geist des Schulwesens unangetastet. Denn der Staat selbst war noch konfessionell und die Religionsgenossenschaften suchten sich gerade durch die Schule überzeugungstreue Anhänger zu erziehen. Auf katholischer Seite beschäftigten sich zu Ende des 16. und Anfang des 17. Jahrhunderts zahlreiche Synoden mit der Errichtung und Wiederherstellung der Schulen, die Geistlichen, besonders die Schulorden (s. A. „Klosterschulen"), nahmen sich des Schulwesens eifrig an, die Jesuiten trafen zuerst besondere Veranstaltungen für Heranbildung von Lehrern. Und nach dem großen deutschen Kriege nahm religiöses Streben in deutschen Landen einen mächtigen Aufschwung, um die schweren Wunden zu heilen, die er geschlagen hatte. Selbst das oberste Schulwesen blieb wesentlich konfessionell. Im 18. Jahrhundert gab es in Deutschland 18 katholische, 18 protestantische und nur zwei gemischte Universitäten (Brück I, 3). Auf protestantischer Seite hat der Pietismus das Schulwesen gefördert; August Hermann Francke in Halle stellte die Religion in den Mittelpunkt der Erziehung und mit drei bis vier von sieben täglichen Schul-

stunden auch in den des Unterrichts. Diese Richtung wurde in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts herrschend im protestantischen Preußen, Thüringen, Sachsen und Schwaben.

Je mehr aber der Absolutismus die Oberhand gewann, desto mehr kam mit der Kirche auch die Schule unter seine Botmäßigkeit und vollends der aufgeklärte Absolutismus des 18. Jahrhunderts erkannte keine selbständige Kirche mehr neben sich an. So kam es in Konsequenz der historischen Entwicklung, daß nunmehr die Schule in Österreich durch Maria Theresia als „Politicum" erklärt wurde. Übrigens hat der Staat nur weiter geführt, was er vorfand. Daher blieb auch der konfessionelle Charakter der Schule in bezug auf Zusammensetzung und Geist zunächst noch gewahrt und wurde der Kirche auch in der Schulaufsicht noch Einfluß gewährt. Schulfreundliche und schulkundige Geistliche wie Abt Felbiger (s. d.) und Dechant Kindermann (s. d.) organisierten das Volksschulwesen Österreichs und der Piaristenorden trat in die durch Aufhebung der Gesellschaft Jesu entstandene Lücke im Mittelschulwesen ein, obwohl Graf Pergen die Ordensgeistlichen gänzlich aus der Schule verbannt wissen wollte. Erst unter Josef II. wurde den Universitäten, Mittel- und Volksschulen der ausschließlich katholische Charakter genommen und die Schule von den Bischöfen unabhängig erklärt.

Aus den Kreisen der Aufklärungsphilosophie, welche den Kampf gegen die geoffenbarte, ja jede positive Religion überhaupt auf ihre Fahne geschrieben hatte, tauchte nämlich auch nach dem Vorgange Rousseaus zum erstenmal seit dem Siege des Christentums die Forderung auf, jedes religiöse Bekenntnis von der Schule auszuschließen und die Moral zu säkularisieren. An Stelle des Religionsunterrichts sollte die Lehre von der allgemeinen Menschlichkeit treten. Überhaupt sollte den Kindern nichts anderes mitgeteilt werden, als was sie verstehen; als oberster Grundsatz galt, durch Vernunft zur Vernunft zu erziehen, und als Endziel des Unterrichts bezeichnete man den öffentlichen greifbaren Nutzen. Der Staat habe das Schulwesen zu beaufsichtigen und zu leiten. Zunächst machte sich dieser Geist an den Hochschulen geltend, aber bald erfaßte er auch die niederen Schulen. Im protestantischen Deutschland bezeichnet der „Religionsunterricht" im Philanthropin Basedows zu Dessau den bedeutendsten Versuch auf diesem Wege. „Die Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformiert, aber christlich", lautet Basedows Programm vom Mai 1776. „Wie Rußlands und Dänemarks Souveränität in unseren Lehren und Urteilen nicht nachgesetzt wird der schweizerischen Freiheit, so wird in unserer Lehre von der natürlichen Religion und Sittenlehre mit keinem Worte und keiner Tat etwas geschehen, was nicht von jedem Gottverehrer (er sei Christ, Jude, Mohammedaner oder Deist) gebilligt werden muß. In des Allvaters Tempel werden dissidentische Mitbürger bei Haufen brüderlich anbeten. Für die väterliche Religion eines jeden Zöglings sorgt die Geistlichkeit hiesigen Orts." Schon 1768 hatte er zugestanden, daß die öffentlichen Schulen eines Landes konfessionell in dem Sinne verbleiben sollten, daß die Landesreligion noch gelehrt werde. Da aber der übrige Unterricht und die ganze Erziehung konfessionslos gehalten sein sollte, so könnten wir solche Schulen nur interkonfessionell nennen. Friedrich II. von Preußen ließ zunächst noch den Pietismus in der Schule herrschen und bezeichnete 1763 als ihren Zweck die christliche Unterweisung der Jugend zur wahren Gottesfurcht. Später machte sich aber der Geist der Aufklärung mehr geltend und das allgemeine Landrecht von 1794 sprach es bereits als Prinzip aus, daß die Schule als Angelegenheit des Staates nicht kirchlich geleitet und nicht konfessionell gestaltet werden dürfe. Herzog Ferdinand von Braunschweig hatte schon 1786 ein besonderes fürstliches Schuldirektorium errichtet und war damit der erste gewesen, der die Trennung der Schule von der Kirche in der Praxis vollzog; da sich aber die Philanthropinisten in ihrem überstürzten Wesen bald als ganz unpraktisch erwiesen, war schon 1790 die alte Verbindung zwischen Schule und Kirche wiederhergestellt worden. Hatte doch selbst Johann Heinrich Pestalozzi in den Achtzigerjahren die Forderung aufgestellt, zur Volksbildung müßten sich Familie, Schule, Kirche und Staat zusammenschließen; freilich ist ihm das Wesen der Religion nur der Inbegriff aller höchsten und besten Gefühle in der Menschenbrust.

Noch der Reichsrezeß vom 25. Februar

1803 hob die Bestimmung des Westfälischen Friedens, daß die Schule ein „annexum religionis“ (ein Anhang der Religionsübung) sei, nicht auf, garantierte vielmehr jeder Konfession das ihr eigentümliche Kirchengut und ihre Schulfonds. Aber gerade die Säkularisation desselben Jahres riß im Vereine mit der Vertreibung von Orden, die nach dem Vorgange Frankreichs, Italiens, Spaniens und Portugals auch in Deutschland eintrat, ungeheure Lücken im Gebiete des Unterrichts und der Erziehung auf katholischer Seite. Es war eine neue günstige Gelegenheit für den Staat, das Schulwesen gänzlich an sich zu reißen. Während Graf Mirabeau für vollkommene Freiheit des Unterrichts eintrat und dem Staate das Recht absprach, obligatorischen Unterricht einzuführen, da er nicht mehr Opfer verlangen dürfe, als die Freiheit und Sicherheit aller erfordere, beschloß der Konvent die staatliche Zwangserziehung nach spartanischem Muster und dekretierte dann Napoleon I. das Schulmonopol des Staates in der schärfsten Form. Freilich galten ihm dabei als Grundlage des Unterrichts die Vorschriften der katholischen Religion, um sich der ruhigen Ergebung der Bürger in seine absolute Herrschaft zu versichern. Deutschland und Österreich hielten im wesentlichen an denselben Grundsätzen fest, letzteres in der politischen Verfassung der deutschen Schulen in den k. auch k. k. deutschen Erbstaaten 1806. Aber unter dem Eindrucke der revolutionären Wirren erkannte man, daß in erster Linie nicht Aufklärung des Verstandes, sondern Stärkung des Willens not tue, man besann sich wieder des ungeheuren Einflusses, den die kirchlichen Organe auf die Erziehung des Volkes ausüben konnten, und benützte sie zu diesem Zwecke im Dienste des Staates; überdies kosteten sie am wenigsten. So hielt man denn im großen und ganzen an der konfessionellen Zusammensetzung der Volks- und Mittelschulen fest. Aber der Staat übte die oberste Aufsicht auch über den Religionsunterricht und die theologischen Lehranstalten und Klerikalseminare, die Kirche hingegen nur mehr als Organ und Beauftragte des Staates. So sagte Graf von Rottenhan, Präsident der Studien-Revisions-Hofkommission, die Seelsorger seien „eigentlich über die moralische Volksdisziplin bestellte Staatsbeamte“ (Weiß, Geschichte der österr. Volksschule I, 14). Und in bezug auf den Geist der Schule wurden dem der Aufklärung Konzessionen gemacht. Der Religionsunterricht wurde mehr und mehr aus dem Mittelpunkt gerückt und der Lehrerbildung eine Richtung gegeben, die für die religiöse Erziehung wenig geeignet war. Von den 18 rein katholischen Universitäten Deutschlands und Österreichs blieb keine einzige als solche bestehen; einige wurden aufgehoben, andere in paritätische verwandelt. In Preußen und Bayern suchte man sogar Kandidaten der katholischen und protestantischen Theologie wechselweise zum Besuche der Kollegien der Theologieprofessoren anderer Konfession zu bewegen. Auch der Simultanisierung des mittleren und Volksschulwesens wurde das Wort geredet. Im Pestalozzischen Normalinstitut zu Königsberg machte Karl August Zeller seit 1809 „den törichten Versuch, den einzelnen Menschen in religiöser Beziehung den Weg durchlaufen zu lassen, den die Menschheit im ganzen durchlaufen habe“ (Theobald Ziegler). Der Pantheist Schleiermacher (1768 bis 1834), der „größte Theologe des Protestantismus seit der Reformation“, behauptete, weder Andachtsübungen (s. d.) noch Religionsunterricht gehörten in die Schule, ja bis zum Konfirmandenunterricht sollen sich die kirchlichen Organe um die Pflanzung und Pflege religiöser Gesinnung den Kindern gegenüber gar nicht kümmern und sie ganz den erwachsenen Familiengliedern überlassen. Beneke, Dittes' Lehrer, schrieb 1835 in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre, Religion sei dem Kinde nicht Bedürfnis, der Unterricht in Religion könne höchstens aus Nützlichkeitsrücksichten gestattet werden. Und der nassauische Kirchen- und Schulrat Koch stellte den Grundsatz auf: „Die allgemeinen Religionsbekenntnisse, nämlich das allgemeine Menschenverhältnis zu Gott, hat der Staat schon als Staat durch die von ihm aufgestellten Lehrer in den öffentlichen Bürgerschulen lehren zu lassen. Die positiven dogmatischen Formen der religiösen Vorstellungen bleiben dem eigentlichen Religionslehrer überlassen.“ Demgemäß wurde in Nassau 1817 mit der Simultanisierung des Mittel- und Volksschulwesens begonnen und an den Gymnasien und dem Lehrerseminar ein „allgemeiner Religionsunterricht“ erteilt. Erst 1846 wurde diese

Einrichtung wieder aufgehoben. In Bayern fand die Simultanschule Eingang unter dem Minister Montgelas. In Preußen verhielt sich der Staat der Interkonfessionalität gegenüber ablehnend. Als die Oberpräsidenten für die Rheinlande 1821 paritätische Schullehrerseminare vorschlugen, weil diese „das wichtigste und tief in das Volk eingreifende Mittel seien, wodurch beide Konfessionen einander näher gebracht werden könnten und wodurch gegenseitige Toleranz unter ihnen zu fördern sei, wurde dieser Vorschlag vom Minister Freiherrn von Altenstein als „sehr bedenklich“ zurückgewiesen; die Erfahrung spreche nicht für solche Simultanseminarien, auch würden die Bischöfe dagegen Einsprache erheben und die Schulen seien eben als Staats- und zugleich kirchliche Institute, wie es ihre Natur auch mit sich bringe, immer betrachtet und behandelt worden. Und ein Ministerialreskript vom 27. April 1822, welchem König Friedrich Wilhelm III. ausdrücklich beipflichtete, gab das Urteil ab: „Die Erfahrung hat gelehrt, daß in Simultanschulen das Hauptelement der Erziehung, die Religion, nicht gehörig gepflegt werde, und es liegt in der Natur der Sache, daß dieses nicht geschehen kann. Die Absicht, durch solche Schulen größere Verträglichkeit unter den verschiedenen Glaubensgenossen zu befördern, wird auch selten oder niemals erreicht; vielmehr artet jede Spannung, die unter den Lehrern verschiedener Konfession oder zwischen diesen und den Eltern der Schuljugend ausbricht, gar zu leicht in einen Religionszwist aus, der nicht selten eine ganze Gemeinde dahinreißt, anderer Übel, die mit Simultanschulen verbunden sind, nicht zu gedenken. Dergleichen Anstalten können daher nicht Regel sein. Ausnahmen finden statt, wenn entweder die offenbare Not dazu drängt oder wenn die Vereinigung das Werk freier Entschließung der von ihren Seelsorgern beratenen Gemeinden ist und von der höheren weltlichen und geistlichen Behörde genehmigt ist.“ Als solche offenbare Not sah Preußen schon damals im Osten des Reiches die nationale Frage an und simultanisierte dort Schulen aus diesem Grunde. Als Friedrich Wilhelm IV. 1840 den Thron Preußens bestieg, wurde das religiöse Moment noch mehr betont und Seminardirektor Diesterweg, ein Schüler Pestalozzis, 1847 seines Amtes entsetzt. In Österreich schärfte ein Regierungsdekret vom 8. März 1845 neuerdings ein, die Jugend müsse in den Elementarschulen durch Lehre und Beispiel zur religiösen Frömmigkeit erzogen werden. In Frankreich verwarf noch 1848 die Nationalversammlung den Vorschlag, eine konfessionslose Schule zuzulassen. Während so die konfessionelle Zusammensetzung und der religiöse Geist mindestens des Volksschulwesens energische Anwälte fand, begann man auch in das Staatsschulmonopol Bresche zu legen. So gestanden die belgische Konstitution vom 7. Februar 1831 und die französischen Schulgesetze vom 28. Juni 1833 und 15. März 1850 grundsätzlich Unterrichtsfreiheit zu.

Aber die deutsche Nationalversammlung in der Paulskirche zu Frankfurt sprach sich für die „Emanzipation der Schule“ aus dem „alten Hörigkeitsverhältnisse“ zur Kirche aus und erklärte in den „Grundrechten“ unter anderem: „Das Unterrichts- und Erziehungswesen steht unter der Oberaufsicht des Staates und ist, abgesehen vom Religionsunterricht, der Beaufsichtigung der Geistlichkeit als solcher enthoben.“ Freilich hatte die Nationalversammlung nicht die Macht, solche Ideen durchzuführen. Ja die Regierungen erblickten vielfach gerade in der rationalistischen Schulbildung eine Hauptquelle der Revolution und gaben der Forderung konfessioneller Ausgestaltung des Schulwesens, wie sie die Bischöfe der deutschen Länder wiederholt gemeinsam erhoben, nach. Die preußische Verfassung von 1850 stellte zwar die Aufsicht des Staates über alle öffentlichen und privaten Unterrichts- und Erziehungsanstalten fest, betonte aber zugleich im Artikel 24: „Bei der Einrichtung der öffentlichen Volksschulen sind die konfessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen. Den Religionsunterricht in der Volksschule leiten die betreffenden Religionsgesellschaften.“ Und Kultusminister von Raumer legte das im preußischen Landtage so aus: „Es ist verfassungsmäßig und angebracht, die Leitung des Schulwesens kirchlichen Organen anzuvertrauen; ihrer bedient sich der Staat ausschließlich, um die inneren Angelegenheiten der Schule zu leiten.“ Der Religionsunterricht wurde infolgedessen in den Mittelpunkt gerückt und sein konfessio-

neller Charakter ausdrücklich betont. Weiter wurde verordnet: Christliche Kinder dürfen in jüdische Privatschulen nicht aufgenommen werden. Konfessionelle Privatschulen dürfen Kinder anderer Konfession nicht aufnehmen, wenn für den Unterricht durch öffentliche Schulen hinreichend gesorgt ist. Privatschulen ohne Religionsunterricht sind unstatthaft. Im höheren Unterrichtswesen sah der Staat bei Anstellung der Lehrer besonders auf ihre religiöse Gesinnung. In Österreich hatte 1848 Unterstaatssekretär Ernst Freiherr von Feuchtersleben den Entwurf einer prinzipiellen Reorganisation des gesamten Schulwesens ausgearbeitet, welcher den Grundsatz der Trennung der Schule von der Kirche enthielt; aber er wurde nicht ausgeführt. Hingegen trat der Entwurf der Organisation der Gymnasien, den Bonitz und Exner 1849 veröffentlicht hatten, 1854 endgültig in Wirksamkeit; derselbe verpflichtete sämtliche Lehrer, in der religiösen und sittlichen Erziehung der Schüler einen wesentlichen Teil ihrer Aufgabe zu erblicken und ein Ministerialerlaß vom 16. Jänner 1854 bezeichnete als Ziel die Christianisierung des gesamten Gymnasialunterrichts, weshalb auch der gesamte Unterricht der Aufsicht der Bischöfe unterstellt worden sei. Das Konkordat von 1855 endlich erkannte die Rechte der Kirche auf die Schule allgemein an: „Aller Jugendunterricht in sämtlichen öffentlichen und privaten Schulen wird konform der Lehre der katholischen Religion sein. Die Bischöfe werden ihrem Hirtenamte gemäß die religiöse Jugenderziehung an allen Orten öffentlichen und privaten Unterrichts sorgfältig überwachen, auf daß in keinem Unterrichtsgegenstand etwas vorkomme, was dem katholischen Glauben und der Ehrbarkeit der Sitten widerspräche. Alle Lehrer an den katholischen Elementarschulen werden der kirchlichen Aufsicht unterstellt sein. Diözesanschulinspektoren wird Seine Majestät der Kaiser aus den vom Bischofe vorgeschlagenen Männern bestellen. Glauben und Lebenswandel des Lehrers muß untadelig sein. Wer vom rechten Wege abgeht, wird seiner Stellung enthoben." Die oberste Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens mit Ausnahme des Religionsunterrichts hatte noch immer der Staat; er gab die Schulverfassung, bestimmte die Lehrbücher, richtete die Lehrerbildungsanstalten ein, visitierte die Schulen, behielt die finanzielle Seite in seiner Hand. Die unmittelbare Volksschulaufsicht stand der Kirche zu.

In den Sechzigerjahren gewannen die Bestrebungen der Liberalen, welche auf Beschränkung oder Abschaffung der kirchlichen Schulaufsicht und Begünstigung der Simultanschule abzielten, wieder die Oberhand. In dem Kampfe der Weltanschauungen um die Schule traten die Männer, die am Christentum festhielten, sowohl Katholiken als auch Protestanten, für die konfessionelle Schule ein und verurteilten nicht bloß die religions- und konfessionslose, sondern auch die interkonfessionelle. Unter dem 8. Februar 1884 schrieb Leo XIII. an die französischen Bischöfe: „Ecclesia semper scholas, quas appellant mixtas vel neutras, aperte damnavit" (Die Kirche hat die sogenannten Misch- oder paritätischen Schulen immer offen verurteilt). So bietet jetzt der Stand des Schulwesens in bezug auf Konfessionalität in der gebildeten Welt etwa folgendes Bild: Der Staat behauptet fast durchwegs das oberste Aufsichtsrecht über das gesamte Schulwesen, bedient sich aber zu dessen Ausübung dort, wo die Volksschule noch konfessionelle Zusammensetzung aufweist, kirchlicher Organe. Das Schulmonopol des Staates ist dadurch gemildert, daß er in der Theorie zwar Lern- oder Bildungszwang, aber nicht Schulzwang auferlegt und die Errichtung von freien Schulen gestattet. Sogar ganz frei ist die Errichtung von Unterrichtsanstalten für Geistliche und Laien in Belgien und den Vereinigten Staaten von Nordamerika und war es bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts auch in Frankreich und bis jetzt in Großbritannien. In der Praxis wird freilich der Lernzwang für die meisten Familien zum Schulzwang; sie haben eben keine andere Möglichkeit, die Forderung des Lernzwanges zu erfüllen, als ihre Kinder in die Staatsschule zu schicken. Entspricht nun die Zusammensetzung und der Geist der betreffenden Staatsschule den religiösen Anschauungen der Eltern nicht, so wird der Schulzwang zum Gewissenszwang. Dieser ist, obwohl die staatlichen Hoch- und Mittelschulen fast ausnahmlos nicht konfessionell sind, doch gerade im Gebiete des höheren Schulwesens weniger fühlbar, weil ja einerseits kein Studierzwang besteht und anderseits doch eine Anzahl freier konfessioneller

Mittelschulen, in manchen Ländern auch Hochschulen, bestehen. Aber die Anfangsgründe der Bildung können sich die Kinder in überwältigender Mehrzahl nur an den staatlichen Volksschulen erwerben, weil ihnen keine freien zur Verfügung stehen. Darum ist auch das Gebiet der Volksschule am mannigfaltigsten gestaltet und am meisten umstritten.

In Österreich wurde das Konkordat beseitigt und das System der obligatorischen Simultan-, Volks- und Mittelschule von Staats wegen durch die Gesetze vom 25. Mai 1868 und 14. Mai 1869 eingeführt. Der Staat nahm auch die unmittelbare Aufsicht und Leitung des gesamten Schulwesens und die Oberaufsicht über den Religionsunterricht und die religiösen Übungen in Anspruch. Besorgt die Kirche den Religionsunterricht nicht selbst, so hat die Schulbehörde die Verfügung zu treffen, daß er durch Lehrer derselben Konfession erteilt werde. Die Schulnovelle vom 2. Mai 1883 machte das Zugeständnis, daß als verantwortliche Schulleiter nur solche Lehrpersonen bestellt werden können, welche auch die Befähigung zum Religionsunterricht des Glaubensbekenntnisses nachweisen, welchem die Mehrzahl der Schüler der betreffenden Volksschule nach dem Durchschnitte der vorausgegangenen fünf Schuljahre angehört. Bei der Ermittlung dieses Durchschnittes werden alle evangelischen Schüler als zu einer und derselben Konfession gehörig betrachtet. Es ist Pflicht der Schulleitung, sich an der Überwachung der Schuljugend bei den ordnungsmäßig festgesetzten Religionsübungen durch Lehrer des betreffenden Glaubensbekenntnisses zu beteiligen. Ähnliche Bestimmungen enthalten die ungarischen Schulgesetze von 1868 und 1888. Das System der konfessionellen Schule vertreten in Österreich-Ungarn eine Reihe von Privatanstalten, die Konfessionen und Vereine errichtet haben. Ihre Errichtung steht nach dem Gesetze frei; doch sind sie den allgemeinen Schulgesetzen unterworfen und ihr Besuch ist Mitgliedern einer anderen Religionsgesellschaft nicht untersagt. Der österreichische Episkopat formulierte seine Forderungen in der Schulkommission des Herrenhauses am 12. März 1890 dahin: In den öffentlichen Schulen sollen die katholischen Kinder in der Regel ohne Vermischung mit Kindern anderer Konfession unterrichtet werden, sämtliche Lehrer katholischer Kinder haben der katholischen Kirche anzugehören, sind an katholischen Lehrerbildungsanstalten auszubilden und müssen auch die Befähigung zur Erteilung des katholischen Religionsunterrichts erwerben; bei ihrer Anstellung ist den Organen der katholischen Kirche derjenige Einfluß zu gewähren, welcher notwendig ist, um sich der entsprechenden Wirksamkeit des Bewerbers zu versichern. Der Religionsunterricht ist durch Mitverwendung des Lehrers zu erweitern und der übrige Unterricht soll in einheitlicher Beziehung zum katholischen Charakter der Schule stehen. Der katholischen Kirche ist es endlich zu ermöglichen, den konfessionellen Charakter der katholischen Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten durch von ihr bestellte Organe nach allen Richtungen in wirksamer Weise zu wahren und zu fördern. Diesen Forderungen wurde aber von der Regierung und Gesetzgebung keine Rechnung getragen. Hingegen trat 1905 der Verein „Freie Schule" ins Leben, welcher eine Schule anstrebt, „in der die Kinder, frei von jeder politischen oder konfessionellen Tendenz, durch harmonische Ausbildung ihrer natürlichen Anlagen zu vorurteilslosen Menschen herangebildet werden."

Alle deutschen Volksschulen haben obligatorischen Religionsunterricht. Preußen, Bayern (29. August 1873) und Elsaß-Lothringen nahmen die paritätische Schule als fakultativ an; die Regel bildet aber die konfessionelle Schule. In Württemberg, Oldenburg (3. April 1855), Sachsen (26. April 1873) und Braunschweig trägt die Volksschule nach Zusammensetzung und Geist noch konfessionellen Charakter. Geistliche Orts- und Kreisschulaufsicht haben noch Bayern, Württemberg, beide Mecklenburg und größtenteils Preußen, geistliche Ortsschulinspektoren Sachsen und Oldenburg, keines von beiden Hessen und Baden. Die Schweiz hat das Prinzip der konfessionslosen Schule angenommen, es aber den einzelnen Kantonen freigestellt, den konfessionellen Religionsunterricht in der Schule zuzulassen; die meisten Kantone haben sich für die interkonfessionelle Schule entschieden. An den Züricher konfessionslosen Schulen wird Unterricht in biblischer Geschichte und Sittenlehre er-

teilt. In Luxemburg ist die Volks- und Mittelschule interkonfessionell (nach dem Schulgesetze von 1884); aber tatsächlich sind konfessionell gemischte Schulen selten. Schweden besitzt die konfessionelle Schule. Religiös-christliche Gesinnung wird von jedem Lehrer verlangt, Bischof und Domkapitel haben die Oberaufsicht zu führen. In Finnland und Rußland herrschen ähnliche Verhältnisse. Norwegen hat die geistliche Schulaufsicht wesentlich auf den „Christentumsunterricht" beschränkt. Dänemarks Schulzustände sind den preußischen ähnlich. In den Niederlanden ist die Staatschule seit 1848 konfessionslos, hat aber die Erziehung zu christlicher und bürgerlicher Tugend zu besorgen. Es wird Moralunterricht erteilt und der Stundenplan so eingerichtet, daß der Priester einige Stunden Religionsunterricht halten kann. Daneben bestehen aber gemäß dem Prinzipe der Unterrichtsfreiheit eine Reihe von konfessionellen Privatschulen, denen das neueste Schulgesetz nunmehr erhebliche Staatsunterstützung zuwendet. In Belgien versuchte ein liberales Ministerium seit 1878 die religionslose Zwangs-Staatsschule einzuführen, aber 1884 stellte ein katholisches Ministerium die Unterrichtsfreiheit wieder her. Das jetzt geltende Schulgesetz stammt aus dem Jahre 1895. Die Gemeinden können ihr Schulsystem frei wählen; dabei muß aber auf eine Minderheit von 20 Familien mit schulpflichtigen Kindern gebührend Rücksicht genommen werden. Ist die Schule gemischt, so hat jede Konfession ein Recht darauf, daß Religionsunterricht an der Schule erteilt werde, wenn die Anzahl der Kinder in einklassigen Schulen 20, in mehrklassigen 40 beträgt; der übrige Unterricht muß aber einen neutralen Charakter tragen. Die gemischten Schulen sind also interkonfessionell. In Frankreich ist die Staatsschule seit 1882 konfessionslos; es wird Moral und Bürgerlehre gelehrt. Der Geistliche darf die Schule nicht betreten, jeder konfessionelle Religionsunterricht ist darin verboten. An den zwei schulfreien Tagen, dem Sonntag und einem freien Wochentage, kann der Geistliche außerhalb des Schulgebäudes den Kindern, welche freiwillig kommen, Religionsunterricht erteilen. Nach den amtlichen Darlegungen des Berichterstatters Vallé im französischen Senate am 18. März 1901 besuchten von den 5,420.000 Schulkindern 3,800.000 (70%) staatliche und 1,620.000 (30%, 440.000 Knaben und 1,180.000 Mädchen) kongreganistisch-konfessionelle Elementarschulen, von den 186.000 Mittelschülern 96.000 (52%) staatliche, 30.000 (16%) Ordens- und 60.000 (32%) andere kirchliche Mittelschulen. Mit der seit 1902 ins Werk gesetzten Entfernung aller Schulorden wird aber das konfessionelle Unterrichtswesen so ziemlich verschwinden. In Spanien und Portugal wird der römisch-katholische Religionsunterricht unter Leitung der Kirche in der Schule erteilt, die Schulaufsicht liegt in den Händen des Staates, die Zusammensetzung bietet bei der konfessionellen Einheitlichkeit der Bevölkerung ohnehin keine Schwierigkeit. In Italien ist die Staatsschule seit 1860 konfessionslos und die Religionslehre durch allgemeine Ethik ersetzt. 1873 wurden sogar die theologischen Fakultäten an den Universitäten aufgehoben. Im Volksschulgesetz ist der Religionsunterricht überhaupt nicht erwähnt. Die meisten Gemeinden überlassen ihn daher der Kirche außerhalb der Schule, an vielen Orten aber wird er doch in der Schule erteilt, und zwar auf Verlangen in einer Stunde wöchentlich. Es gibt auch eine Reihe freier konfessioneller Schulen. Ähnlich wie an den italienischen Staatsschulen wurde es an den brasilianischen schon unter dem Kaisertum gehalten, um so mehr jetzt, seit am 7. Jänner 1890 die Trennung von Kirche und Staat vollzogen worden ist. Aber es ist auch allgemeine Unterrichtsfreiheit für alle Arten und Grade von Schulen durch die Verfassung gewährleistet. In Großbritannien legte man bisher auch im Bildungswesen den Schwerpunkt auf freie Betätigung der Kräfte und Fähigkeiten des Individuums; daher ist noch nicht einmal der allgemeine Lernzwang streng durchgeführt. Freilich sah sich schon bald nach der Katholikenemanzipation die Staatsgewalt veranlaßt, den katholischen Schulkomitees alljährlich bestimmte Summen zur Erhaltung oder Erweiterung ihres notleidenden Schulsystems zu überweisen. Aber grundsätzlich blieb das Volksschulwesen Privatsache der einzelnen Konfessionen bis 1870. In diesem Jahre führte das Forstersche Gesetz den Lernzwang und dort konfessionslose Staatsschulen (board schools) ein, wo das Frei-

willigkeitssystem der konfessionellen Schulen Lücken ließ. Hiezu wurden Schulsteuern erhoben und von gewählten Schulvorständen (school boards) verwaltet und den einzelnen Schulen zugewendet. So erhielten die konfessionellen Schulen für jedes Kind, das der Schulinspektion genügt hatte, wo nötig, bis zu 17½ Schilling, die konfessionslosen Staatsschulen hingegen 14½ Schilling mehr; infolgedessen blieben die konfessionellen in der technischen Entwicklung hinter den konfessionslosen zurück. Alle Schulen standen unter staatlicher Aufsicht und selbst in den konfessionellen Schulen ward der Religionsunterricht in Nebenstunden verlegt, in denen die Kinder schon abgespannt waren. In den Staatsschulen aber bestand der Religionsunterricht aus willkürlich ausgewählten und behandelten Bibelerzählungen und Erinnerungen an die Geographie Palästinas. Katholiken und gläubige Anglikaner trugen Bedenken, ihre Kinder solchen Staatsschulen anzuvertrauen; um so mehr bemächtigten sich ihrer die Dissenters, die bisher nicht die geringsten Opfer zur Errichtung eigener konfessioneller Schulen gebracht hatten. 1902 standen 2·7 Millionen Kinder konfessionsloser Staatsschulen 3 Millionen Kinder freiwilliger konfessioneller Schulen gegenüber. Da brachte das Tory-Ministerium Balfour im Dezember 1902 ein neues Elementarschulgesetz zur Annahme, das den konfessionellen Schulen dieselben Zuwendungen einräumte wie den konfessionslosen; die Schulgebäude der Konfessionen im Werte von annähernd 40 Millionen Pfund Sterling gingen dafür in das Eigentum des Staates über, der nun auch für die Erhaltung des Gebäudes zu sorgen hatte, aber das Recht der Lehrerernennung blieb den Konfessionen. Allerdings wurde der Religionsunterricht durch eine Kommission von acht Mitgliedern überwacht, von denen vier der Kirche angehören mußten, deren Eigentum die Schule bisher gewesen war, vier aber aus dem Schoße der Stadtverordneten genommen wurden, die zumeist Anglikaner waren. Zwar hatte also die Macht des Staates gegenüber der Schule eine Verstärkung erfahren, aber auch jetzt war kein staatliches Schulmonopol geschaffen; das Recht der Kirchen, Gemeinden und Einzelnpersonen, öffentliche Schulen zu errichten, bestand nach wie vor. Ja es war nach den Worten Kardinal Vaughans gesetzlich festgelegt, daß dem englischen Volke die Freiheit zustehe, in den öffentlichen Elementarschulen dogmatisches Christentum zu lehren. Aber gerade das war für die Nonkonformisten der Grund zu heftigster Opposition und kaum hatten die Wahlen im Jänner 1906 die Whigs ans Ruder und zum erstenmal eine nichtanglikanische Mehrheit ins Unterhaus gebracht, legte am 9. April Unterrichtsminister Birrell seinen Gesetzentwurf über die staatliche Einheitszwangsschule mit konfessionslosem Bibelunterricht vor. Gemäß Artikel 1 wird vom 1. Jänner 1908 an nur mehr eine solche Schule als öffentlich betrachtet, die von der Lokalbehörde besetzt und verwaltet wird. Natürlich braucht diese auf den religiösen Standpunkt des Lehrers keine Rücksicht zu nehmen. Das einzige Zugeständnis soll sein, daß an früheren Konfessionsschulen auch späterhin noch der Priester zweimal in der Woche außerhalb der Schulzeit je drei Viertelstunden konfessionellen Religionsunterricht halten darf auf Kosten der Eltern, welche ihre Kinder dazu schicken wollen. Und den Städten und Stadtdistrikten mit mehr als 5000 Einwohnern wird sogar ein höheres Maß von Religionsunterricht innerhalb der Schulstunden auf Bitten von vier Fünftel der Eltern und nach Genehmigung der Ortsbehörde eingeräumt. Der gesamte Episkopat sowohl der katholischen als auch der anglikanischen Kirche hat gegen diese Bill unerschütterlichen Widerstand proklamiert und ihr Schicksal ist trotz ihrer Annahme durchs Unterhaus noch nicht entschieden. Der mittlere Unterricht wird noch immer fast ausschließlich von Stiftungen und Schulvereinen unterhalten. Lehrfreiheit herrscht bis jetzt noch in den engl. Kolonien, Kanada, Indien und Australien nicht ausgenommen. Die Vereinigten Staaten von Nordamerika haben im Prinzip die religionslose Schule angenommen. Im einzelnen ist die Schulgesetzgebung Sache eines jeden Staates. Nicht selten wird ein allgemeiner Moralunterricht erteilt, meist der Unterricht sogar mit Gebet eröffnet und Bibellesung gepflogen, wenn nicht Einsprache dagegen erhoben wird. Auch kann der Geistliche meist Kinder, die freiwillig teilnehmen, in der Schule unterrichten. Freie konfessionelle Schulen unterhalten

namentlich die deutschen Katholiken und die Altlutheraner. Ungefähr ein Zehntel der Schüler besucht freie konfessionelle Volksschulen, ein Drittel konfessionelle höhere Privatschulen. Im Jänner 1906 zählten die Katholiken der Vereinigten Staaten 4281 Pfarrschulen mit 1,066.207 Kindern, 254 Waisenhäuser mit 37.197 Waisen und außer 86 Seminarien noch 182 höhere Lehranstalten für Knaben und 687 für Mädchen. (The Catholic Directory. Wiltzius, Milwaukee, Wis. 1906).

In jüngster Zeit hat besonders der nordamerikanische und preußische Schulkampf das öffentliche Interesse wachgerufen. Die Katholiken der Vereinigten Staaten unterhalten die konfessionellen Pfarrschulen aus ihren eigenen Mitteln, müssen aber überdies zu den religionslosen Schulen des Staates den auf sie entfallenden Beitrag leisten. Um nun die Last von der katholischen Pfarrei abzuwälzen, trat Erzbischof Ireland von St. Paul in Minnesota 1891 mit dem Plane hervor, die katholischen Pfarrschulen in Simultan-Staatsschulen umzuwandeln unter der Garantie, daß der Religionsunterricht außer dem Rahmen des Unterrichts in den weltlichen Gegenständen im Schulgebäude abgehalten werden dürfe. Er führte diesen Plan in Faribault und Stillwater durch. Eine lebhafte Preßfehde begann. Die Propaganda zu Rom lehnte aber derartige Schulen des Amerikanismus im Prinzip ab, verbot sie aber auch in Anbetracht der besonderen Umstände nicht direkt („tolerari posse"). Übrigens wurde das Vorgehen Irelands weder von Seite der staatlichen Gewalt noch von Seite des Großteils der Katholiken günstig aufgenommen und daher nicht fortgesetzt.

In Preußen war die Schule ein Kampfobjekt im „Kulturkampf". Die katholische Geistlichkeit wurde der Schulaufsicht größtenteils enthoben. Aber selbst unter Falk, der 1872 die Leitung des preußischen Schulwesens übernahm, blieb die Ortsschulaufsicht außer in den großen Städten in den Händen der evangelischen Geistlichen und „von den zirka 900 Kreisschulinspektoren waren noch immer keine 200 weltlichen im Hauptamte, die übrigen nach wie vor Geistliche im Nebenamte." Freilich walteten sie nur im Namen und über besonderen widerruflichen Auftrag des Staates und war das Ganze nur als Übergang gedacht; allein nach Falks Sturz ist es im wesentlichen bei diesem Verhältnisse zu ungunsten der weltlichen Schulaufsicht bis heute geblieben und der katholische Klerus wurde in die Schulaufsicht großenteils wieder eingesetzt. Neben 900 geistlichen fungieren heute 331 hauptamtlich angestellte Kreisinspektoren. Die konfessionell getrennten Schulen waren in Preußen selbst dort, wo durch das Nebeneinanderbestehen einklassiger Bekenntnisschulen der Ausbau zu besser organisierten dreiklassigen Anstalten verhindert wurde, die Regel. Falk bestimmte nun, daß überall, wo Übelstände nur durch Einrichtung von Simultanschulen beseitigt werden könnten, auf solche hinzuwirken sei. Daraufhin erhöhte sich ihre Zahl in den Jahren 1872 bis 1879 von 60 auf 442 unter 33.285 Volksschulen. Aber nach Falks Sturz sind viele Simultanschulen wieder in konfessionelle verwandelt worden. 1891 wurden 95·69% der evangelischen Kinder und 91·25% der katholischen in konfessionellen Volksschulen unterrichtet und es besuchten bloß 3·69% der protestantischen und 5·62% der katholischen Kinder paritätische Volksschulen. Und 1892 gab es 74 evangelische, 33 katholische und bloß zwei paritätische Staatslehrerseminare, ferner 4 evangelische, 5 katholische und 2 paritätische Staatslehrerinnenseminare; daneben bestehen viele Privatlehrerinnenseminare. „Um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken," betonte Kaiser Wilhelm II. mit Erlaß vom 1. Mai 1889 an das Staatsministerium, werde die Schule in erster Linie durch Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterland die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben. Sie müsse bestrebt sein, schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, daß die Lehren der Sozialdemokratie den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen. Demgemäß legte 1892 der Kultusminister Graf von Zedlitz-Trützschler dem preußischen Abgeordnetenhause einen Gesetzentwurf vor, der die Aufgabe der Volksschule in der religiösen, sittlichen und vaterländischen Bildung der Jugend durch Erziehung und Unterricht sah, ihren konfessionellen Charakter grundsätzlich festlegte und den An-

sprüchen der Kirche auf die Leitung der Schule, die Aufsicht über die Lehrer und die Gestaltung des Religionsunterrichts das größte Entgegenkommen zeigte. Der deutsche Reichskanzler und preußische Ministerpräsident Graf Caprivi sprach damals das Wahrwort, dessen Richtigkeit auch der sozialdemokratische Jude Dr. Leo Arons zu Weihnachten 1904 öffentlich anerkannt hat: Braucht die Schule Religion, so wird für die überwiegende Mehrzahl des Volkes nur das Christentum in Frage kommen und dann ist die notwendige Folge die Trennung nach Konfessionen, also die konfessionelle Schule. Vor der Opposition der Nationalliberalen mußten damals Caprivi und Zedlitz von ihrem preußischen Ministerposten weichen und damit war der Gesetzentwurf begraben. Aber zu Beginn des Jahres 1904 brachte der freikonservative Abgeordnete Freiherr von Zedlitz-Neukirch die Schulorganisation zusammen mit der Frage der Schulerhaltung neuerdings aufs Tapet; nunmehr schlossen die Konservativen mit den Liberalen unter Anerkennung des Junctim beider Fragen am 13. Mai 1904 ein Kompromiß, dessen Grundsätze lauten: „In der Regel sollen die Schüler einer Schule derselben Konfession angehören und von Lehrern ihrer Konfession unterrichtet werden. Erreicht die Zahl der schulpflichtigen Kinder einer konfessionellen Minderheit eine angemessene Höhe, so hat diese Minderheit Anspruch auf Errichtung einer Schule ihrer Konfession. Der Kirche, der Gemeinde und den Lehrern ist eine angemessene Vertretung in der Verwaltung der Schulangelegenheiten zu gewähren.“ Dieses Kompromiß erregte ungewöhnliches Aufsehen und alsbald begann der Kampf für und wider. Die konservative Kreuzzeitung tritt für gänzliche Aufhebung der Simultanschule ein, das angesehenste freikonservative Blatt, die Schlesische Zeitung, für die volle geistliche Schulaufsicht. Die Lehrer selbst sind gespalten. In den Versammlungen zu Magdeburg und Halle a. S. wurde beschlossen, daß die Konfessionsschule zwar die Regel, die Simultanschule aber die gesetzlich gestattete Ausnahme bleiben soll. Der Charlottenburger Lehrerverein hingegen sprach sich einstimmig für die Simultanschule aus. Noch weiter gingen die Vertreter der materialistischen Weltanschauung, welche auf dem Berliner Parteitag der preußischen Sozialdemokratie zu Weihnachten 1904 zu Worte kamen. Eine Gruppe von 20 Delegierten unter Führung des jüdischen Rechtsanwaltes Heine trat für die konfessionslose, doch nicht religionslose Schule ein; denn das religiöse Gefühl stecke zu sehr im Menschen, als daß es die Schule ganz ausscheiden könnte. Daher müsse man es in der Schule mit Ausschluß der Kirche pflegen, sonst erwecke man den Anschein, als ob die Kirche allein dieses Bedürfnis befriedigen könnte. Es soll daher an Stelle des konfessionellen Religionsunterrichts Unterweisung in Religionsgeschichte, Moral und Kunstpflege treten. Einen ähnlichen Standpunkt hatte auf dem ersten internationalen Kongreß für Schulhygiene zu Nürnberg am 5. April 1904 (Bericht II, S. 38, 48 ff.) Professor Dr. Schwend aus Stuttgart vertreten. Der moderne Staat sei religionslos, seine Mittelschulen paritätisch, daher sei jeder erbauliche oder systematische Religionsunterricht im Dienste bestimmter Kirchen aus der Schule hinauszuweisen. Dagegen soll man nicht soweit gehen wie der Theologe Schleiermacher und jede religiöse Unterweisung überhaupt aus der Schule verbannen. Die Religionen seien in ihrer historischen Bedingtheit, also im Rahmen des Geschichtsunterrichts in der Schule zu behandeln. Ungefähr dieselbe Ansicht vertrat J. Tews in der Humboldt-Akademie zu Berlin; die Schule soll den Glaubenszweifel nicht „niederdrücken“, der Lehrer mag vor den Schülern ruhig seinen Glauben oder Unglauben bekennen, er befinde sich beidemale in einer großen und gleich guten Gesellschaft, auch sei „kaum anzunehmen, daß ein solcher Unterricht unbedingt in die Welt des Unglaubens führen müßte“. Die preußische Sozialdemokratie stimmte aber schließlich in konsequenter Vertretung der materialistischen Weltanschauung der Resolution Dr. Arons' bei, welche die Trennung der Schule von der Kirche, d. h. die gänzliche Beseitigung des Einflusses der Geistlichkeit auf die Schule, und die Ausscheidung jedes religiösen Unterrichts aus dem Lehrstoffe der Schule, also die religionslose Schule, fordert. Der ganze Unterricht müsse durch Kunst- und Naturlehre ein Religionsäquivalent sein, betonte Dr. Liebknecht. Demgegenüber konnte Kultusminister Studt im preußischen Abgeordnetenhause am 22. Fe-

bruar 1905 konstatieren, daß die konfessionelle Schule den Anschauungen der Bevölkerung entspreche. Daher gehe die praktische Entwicklung in Preußen zweifellos darauf hinaus, die Simultanschule immer mehr zu beseitigen. Viele preußische Provinzen hätten überhaupt nur konfessionelle Schulen und im ganzen Staate Preußen sei das Verhältnis der Simultanschulen zu den Konfessionsschulen 1:1000. Auch halte er sich für verpflichtet, es als falsch zu erklären, daß die geistliche Schulaufsicht für die Lehrer demütigend sei. Der Antrag steht jetzt (Frühjahr 1906) in der Schulkommission der preußischen Abgeordnetenhauses in Verhandlung.

Beurteilung. Träger eines klaren Prinzips ist die konfessionelle und die konfessions-, bezw. religionslose Schule; da treten die Weltanschauungen in Erscheinung. Die interkonfessionelle ist entweder ein Behelf in konfessionell gemischten Gegenden oder beruht auf einem Kompromiß zwischen den beiden Weltanschauungen oder geht aus beiden Quellen zugleich hervor. Schon vom pädagogischen Standpunkte aus ist ein Haupterfordernis des Unterrichts Einheitlichkeit und Konzentration; eine ersprießliche Erziehung vollends ist ohne konzentriertes Vorgehen und einheitlichen Endzweck ganz undenkbar. Wenn wir auch zugeben, daß die Schule zunächst aus dem Unterrichtsbedürfnisse und nicht aus dem Erziehungsbedürfnisse hervorgegangen ist, so müssen wir doch verlangen, daß sie Hand in Hand mit den zwei Hauptfaktoren der Erziehung, der Familie und der Kirche, den Erziehungszweck fördere. Daß nun der Endzweck aller Erziehung die Sittlichkeit ist, darin stimmen die Pädagogen aller Zeiten und aller Systeme überein. Die Sittlichkeit beruht aber darauf, „daß der Mensch seinen Willen einer höheren, gottgesetzten Ordnung konformiere“ (Willmann). Sie soll in erster Linie das Glück des Menschen im Jenseits begründen, womit das Erdenglück als Begleiterscheinung enge zusammenhängt nach den Worten Christi: „Suchet zuerst das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit, das übrige wird euch hinzugegeben werden.“ Die wahre Sittlichkeit kann daher für den, welcher überzeugter Anhänger einer Religion ist, die Anspruch erhebt, das sittliche Leben ihrer Bekenner zu regeln, eben nur auf diesem Religionsbekenntnisse fußen. Somit ist der religiöse Glaube als das Haupt- und einzige Ziel der Erziehung zu bezeichnen, da er das sittlich richtige Wollen zur unmittelbaren Folge haben muß (Ziller). „Der religiöse Charakter der Schule kann nur in der Konfessionalität zur Geltung kommen, ein farbloser Moralunterricht kann die Stelle der Religion nicht vertreten“ (Toischer). Daß der Religionsunterricht konfessionell sein muß, ergibt sich eben aus der historischen Entwicklung der Religion, die nie eine unbestimmte oder allgemeine, sondern stets eine konfessionell gestaltete ist (Theobald Ziegler). Wer also von der Schule nicht bloß Unterricht, sondern auch Erziehung verlangt und die Grundlage der Sittlichkeit in dem Religionsbekenntnisse sieht, der kann nur die konfessionelle Schule als zweckentsprechend betrachten. Wer den Zweck will, muß auch die Mittel wollen.

Wer aber die Erziehung überhaupt nicht zu den wesentlichen Aufgaben der Schule rechnet und von dieser nur Übermittlung einer gewissen Summe von Kenntnissen erwartet, wird folgerichtig jeden Unterricht aus Religion oder auch nur allgemeiner Sittlichkeit aus der Schule verbannt wissen wollen, er wird die ganz religionslose Schule fordern. Wer jedoch von der Schule wohl Erziehung erwartet, die Sittlichkeit indessen nicht auf einem bestimmten Religionsbekenntnisse basiert sehen will, wird Anhänger der konfessionslosen Schule sein. Die Simultanschule hingegen sucht den verschiedenen Konfessionen gleichzeitig gerecht zu werden. Um ihre Berechtigung, ja Notwendigkeit zu begründen, führt man besonders ins Feld, es sei angesichts des Überhandnehmens der konfessionellen Mischung der Bevölkerung nur durch sie die Einheitlichkeit und Übersichtlichkeit des Schulwesens im Staate zu erreichen. Soweit es überhaupt nötig ist, ist dies auch dann zu erzielen, wenn sich der Staat damit begnügt, für Zusammenhang und Ordnung des Ganzen zu sorgen, die Grundzüge des Unterrichts in den weltlichen Gegenständen nach Ausmaß und Methode zu bestimmen und im Gebiete der Erziehung unaufdringliche Förderung des Patriotismus zu verlangen, sonst aber die

Erziehung der Familie und der Kirche und deren Wirksamkeit auch in der Schule überläßt. Übrigens ist ein gewisser auf Mannigfaltigkeit beruhender Wettstreit starrer Gleichförmigkeit im Schulwesen vorzuziehen. Auch Männer wie W. Rein und Theobald Ziegler betonen, daß dessen Dezentralisation nicht vom Übel, sondern durchaus segensreich sei. Dazu zwingen ja auch andere Verhältnisse; die Volksschule eines einsamen Gebirgsdorfes und die eines modernen Fabriksortes wird man doch nicht in einen Model zwängen können. Die Schlagworte von der Knechtung der Gewissensfreiheit und der drückenden geistigen und rechtlichen Abhängigkeit der konfessionellen Schule von Kirche und Geistlichkeit wird jeder gemäß seiner Weltanschauung auffassen; sie gehören demnach in das Gebiet der prinzipiellen Scheidung der Geister.

Ernster ist der Vorwurf zu nehmen, „die Auflösung der Schule in konfessionelle Bestandteile sei nicht notwendig, um berechtigte konfessionelle Interessen bei der Jugenderziehung sicher zu stellen; das sei in der Simultanschule in vollem Umfange geschehen" (Charlottenburger Lehrerverein 1904). Dem halten wir zunächst entgegen daß gerade in der wichtigsten Frage der Schule, im Prinzip der Bildung und Erziehung, wie jeder charakterstarke Mann, so auch die Erziehungsanstalt offen Farbe bekennen und ein bestimmtes Gepräge tragen muß. „Wer nicht bekennen darf, kann nicht erziehen", sagt Schmid und Schrader fügt hinzu, es sei unmöglich, den Unterschied in der gesamten sittlichen und geistigen Lebensauffassung zwischen der katholischen und evangelischen Kirche und noch weniger zwischen Christentum und Judentum sowohl im niederen als auch im höheren Schulunterricht ohne wesentliche Benachteiligung der Jugend zu verwischen. Das gilt schon vom Standpunkt des Unterrichts aus. Die Simultanschule kann den Dingen nicht auf den Grund gehen, weil sich sonst Widersprüche in der Behandlung der einzelnen Gegenstände ergeben. Gerade die sogenannten ethischen Fächer, wie Geschichte, Lektüre, Gesang, werden geschädigt, wenn sie auch nicht den Schein einer religiösen Färbung annehmen dürfen. Es muß also der Unterricht auf der Oberfläche bleiben und doch wäre gerade die Schule berufen, „gegen die Verbreitung von Oberflächlichkeit und Seichtheit zu wirken, die unsere höhere Bildung bedroht" (Fries). Selbst Professor Friedrich Paulsen trat 1904 in der Berliner Nationalzeitung für die konfessionelle Einheit der Schüler und des Lehrers ein, indem er insbesondere darauf hinwies, wie das Lehrbuch verarme, wenn alles ausgeschieden werde, was im geringsten „anstößig" erscheinen könnte, und betonte, die Simultanschule sei zwar bei der Zusammensetzung des Nassauer Ländchens aus zahlreichen Fetzen stärkster konfessioneller Mischung am Anfang des vorigen Jahrhunderts wohl am Platze gewesen, aber keineswegs das Ideal einer Schulverfassung. Kurz, die Simultanisierung des gesamten Schulwesens sich zum Ziele setzen, sie wohl gar einer widerstrebenden Bevölkerung durch staatlichen Zwang aufnötigen, das scheine ihm das Gegenteil einer gesunden Schulpolitik zu sein. Darin stimmt er mit W. Rein überein, der in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik präzis sagt: „Die religiöse Einheitsschule ist und bleibt das Schulideal." Ja selbst Adolf Harnack und Hans Delbrück (Preußische Jahrbücher B. 117 H. 1) sehen „in der gleichen Konfession die unvergleichliche beste Voraussetzung für den Volksschulunterricht. Gegen die konfessionelle Schule kämpfe diejenige Art von reaktionärem Liberalismus, der das Verständnis für das Wesen der Religion überhaupt abgehe, die in ihrer Plattheit und Tyrannei den Religionsunterricht am liebsten ganz aus der Schule entfernen möchte".

Vollends gilt das Gesagte vom Standpunkt der Erziehung aus. Für diese ist von entscheidender Bedeutung der sittlich-religiöse Gedankenkreis, den das Kind vom Elternhause mitbringt. Dieser ist aber selbst dort konfessionell bestimmt, wo die Eltern keineswegs besonders kirchlich gesinnt sind. Daran muß der Lehrer bei seiner Erziehungstätigkeit anknüpfen und er kann es nur, wenn das Schülermaterial diesem geistigen Grundtypus nach gleichartig, also die Schule konfessionell ist. In der Simultanschule kann und darf er dieser Grundforderung der pädagogischen Psychologie nicht folgen. Ferner kann Religionsunterricht und religiöse Erziehung nur dort zur vollen Wirksamkeit gedeihen, wo religiö-

ser Sinn das ganze Anstaltsleben durchdringt. „Jeder Lehrer muß den religiösen Glauben besitzen und betätigen“ (Schrader). Das Beispiel ist eine der stärksten Mächte der Erziehung. Denn in erster Linie wirkt auf den Schüler, um mit Theobald Ziegler zu reden, weder Unterricht noch Zucht, sondern das Milieu, in das er versetzt wird, die Gemeinschaft, in und mit der er lebt, der Geist des Schulorganismus, dem er angehört. Und schließlich kommt doch in der Schule alles auf den Lehrer, sein Wort und Beispiel, sein Tun und Lassen an. Der erst gibt den Lehrplänen und behördlichen Vorschriften, den Fächern und Formen Leben und Kraft und Geist. Daher müssen auch die höheren Schulen bis zur Hochschule hinauf, zumal die Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, vom religiösen Geiste durchdrungen, konfessionell sein. Abgesehen davon, daß überhaupt eine völlige Verleugnung des eigenen religiösen Standpunkts vor den Schülern kaum möglich ist, wäre es auch „mit einer bloß äußerlichen Anwendung der religiösen Erziehungsmittel oder gar mit einer schweigenden Übergehung derselben nicht abgetan. Ebenso unzulässig ist hier der von der menschlichen Oberflächlichkeit oder auch Unwahrhaftigkeit so gerne hervorgehobene Unterschied zwischen Glauben und Bekenntnis, zwischen religiöser Gesinnung und kirchlichem Verhalten. Daß es weder eine katholische noch eine evangelische noch eine jüdische Grammatik gebe, ist eine sehr wohlfeile Weisheit. Daraus jedoch abzuleiten, daß es gleichgültig sei, ob der Lehrer, welcher doch Erzieher sein soll, Katholik oder Protestant oder Jude sei, das blieb dem gedankenlosen Hochmut unserer Tage vorbehalten, welcher mit jedem Problem um so leichter fertig wird, je schwieriger dasselbe und je unbekannter er mit den grundlegenden Bedingungen ist“ (Schrader). Übrigens wollen auch die interkonfessionellen Schulgesetze durchaus nicht die religions- oder konfessionslose, sondern eine konfessionelle Erziehung der Kinder. Am 11. Juni 1873 sah sich der österreichische Minister für Kultus und Unterricht Stremayr bewogen, in einem Erlasse an sämtliche Landeschefs ausdrücklich zu erklären, weder der Wortlaut der Schulgesetze noch der aus den Reichsratsverhandlungen sprechende Geist derselben lasse darüber einen Zweifel, daß es der wohlerwogene Beschluß der Gesetzgebung war, sich nicht für die konfessionslose Schule zu entscheiden, die religiöse Erziehung der Jugend nicht als einen der Schule fremden, lediglich als innere Angelegenheit der Kirche zu behandelnden Gegenstand zu erklären, sondern Einrichtungen zu treffen, welche dafür Bürgschaft geben, daß der Religionsunterricht und die religiösen Übungen unter der unmittelbaren Leitung der konfessionellen Organe und unter der obersten Aufsicht des Staates einen integrierenden Teil des Unterrichts- und Erziehungswesens in den öffentlichen Volks- und Mittelschulen bilden. Diese Auffassung besteht in Österreich noch zu Recht, wie behördliche Erlässe vom Jahre 1904 dartun. Ja das Programm der Mittelpartei des österreichischen Herrenhauses vom 22. März 1897 betont zwar einerseits die Notwendigkeit der Erhaltung der Staatsaufsicht über die Schule im Prinzip, aber auch das dringende Gebot erhöhter Berücksichtigung des an der Spitze des österreichischen Schulgesetzes stehenden „religiös-sittlichen“ Moments sowie genügende Rücksichtnahme auf die religiösen Anschauungen der Bevölkerung.

Und die österreichische Schul- und Unterrichtsordnung für allgemeine Volks- und Bürgerschulen vom 29. September 1905 verfügt im § 71, die Kinder seien nach § 1 des Reichs-Volksschulgesetzes sittlich-religiös zu erziehen und in erster Linie zur Gottesfurcht anzuleiten, und im § 74, die Lehrer hätten vor allem auf ein sittlich-religiöses Betragen der Schulkinder innerhalb und außerhalb der Schule hinzuwirken. Das ist aber schwerlich durchzuführen, wenn die Lehrer verschiedenen Konfessionen angehören und der Religionsunterricht isoliert und seine Verbindung mit den übrigen Bildungselementen abgeschnitten, die Schule also in sich gespalten ist (W. Rein). Freilich würde es, um die religiöse Einheitsschule herzustellen, öfter nötig werden, größere Simultanschulen in zwei oder sogar mehr kleinere konfessionelle zu teilen. Aber der Vorteil einheitlicher Erziehung wiegt gar manche Nachteile auf, die kleinere Schulsysteme unleugbar mit sich bringen. Übrigens zeitigen oft gerade einklassige Schulen infolge richtigen Wetteifers der Schüler erstaunlich gute Unterrichtserfolge und legen die Gegner der kon-

fessionellen Schule auch das Hauptgewicht auf die inneren Gründe (Tews).

Bei der Zusammensetzung und Einrichtung der Schulen wird also sorgfältig darauf zu sehen sein, daß der religiösen Überzeugung der Familien, welche die Schulgemeinde bilden, kein Gewissenszwang angetan und das Zusammenwirken von Schule und Haus so innig als möglich werde. In die Schulaufsicht soll sich der Staat mit der Kirche teilen. Die einzelnen Schwierigkeiten lassen sich am besten im Wege friedlicher Übereinkunft beider Gewalten lösen. Wo eine Einigung für weitere Gebiete nicht erzielt werden kann, ist die freie Selbstbestimmung der Gemeinden unter tunlichster Berücksichtigung der konfessionellen Minoritäten und unter Verpflichtung der Erhaltung der betreffenden Schule oder völlig freie Schulkonkurrenz der einzelnen Konfessionen das Zweckentsprechendste.*)

Literatur: Rohrbacher, Le monopole universitaire dévoilé. Paris 1840. — Van Bommel, Die wahren Grundsätze des öffentlichen Unterrichts. Regensburg 1849. — Beidtel Ignaz, Untersuchungen über die kirchlichen Zustände in den kaiserlich-österreichischen Staaten. Wien 1849. — — Parisis, La verité sur la loi d'enseignement. Paris 1850. — v. Rönne, Das Unterrichtswesen des preußischen Staates. 1855. — Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. 1858 bis 1860. — Zentralblatt für das gesamte Unterrichtswesen in Preußen, seit 1859. — Helfert, Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia. Prag 1860. — Vormbaum, Evangelische Schulordnungen. Gütersloh 1860 bis 1864. — Dörpfeld, Die freie Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staat. 1863. — „Von Rousseau bis zum neuen badischen Schulgesetz." Historisch-politische Blätter 1865, 724 bis 761. — Zell K., Die moderne deutsche Volksschule. Freiburg 1867. — Beer und Hochegger, Die Fortschritte des Unterrichtswesens in den Kulturstaaten Europas. 2 Bde. Wien 1867—1868. — Schneider K., Handreichung der Kirche an die Schule. Bielefeld und Leipzig 1867. — Schwarz J. W. S., Die religionslose Schule der Niederlande und ihre Früchte. 1868. — Rieß, Der moderne Staat und die christliche Schule. Freiburg 1868. — Dörpfeld, Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassung nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform. 1869. — Lachemair, Die Schulfrage. Augsburg 1869. — Sickinger C., Kommunalschulen. Mainz 1870. — Keller, Deutsche Schulgesetzsammlung, seit 1872. — Keller, Geschichte des preußischen Volksschulwesens. 1873. — Wilhelm, Das österr. Volks- und Mittelschulwesen in den Hauptmomenten seiner Entwicklung seit 1812. Prag 1874. — Zur konfessionellen Mischschule. Historisch-politische Blätter 1876, 78. Band, 763 bis 779. — Schmid Dr. K. A., Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 2. Aufl. Leipzig 1876 bis 1887. — Werhahn, Das Volksschulwesen in England. 1876. — Hammerstein, Die Schulfrage. Freiburg 1877. — Lukas J., Der Schulmeister von Sadowa. Mainz 1878. — Egger-Möllwald, Österreichisches Volks- und Mittelschulwesen. 1878. — Pachtler, Das göttliche Recht der Familie und Kirche auf die Schule. Mainz 1879. — Naegelsbach-Autenrieth, Gymnasialpädagogik. Erlangen 1879. — Pope F., Meine Erfahrungen an einer Simultanschule. Frankfurt 1880. — Knecht, Die Staatserziehung im Prinzipe verwerflich, in ihren Folgen verderblich. Freiburg 1880. — Kellner, Erziehungsgeschichte. 1880. — Knecht, Die Lösung der Schulfrage. Freiburg 1881. — Firnhaber, Die nassauische Simultanvolksschule. 1881 bis 1883. — Giebe, Verordnungen über das Volksschulwesen in Preußen. 1882. — Kämmel, Geschichte des deutschen Schulwesens. Leipzig 1882. — Bellesheim, Die Elementarschule im katholischen England. Frankfurt a. M. 1882. — — Hunziker, Geschichte der schweizerischen Volksschule. 1882. — Kellner, Volksschulkunde 1883. — Schröder, Das Volksschulwesen in Frankreich. 1884. — Jolly, Die französische Volksschule unter der dritten Republik. 1884. — Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland. Stuttgart 1885. — Hiptmair, Geschichte des Bistums Linz. 1885. — Bierling, Die konfessionelle Schule in Preußen und ihr Recht. Gotha 1885. — Müller J., Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge. Zschopau 1885 bis 1886. — Denifle, Die Universitäten des Mittelalters bis 1400. I. Band. Berlin 1885. — Lauer, Entwicklung und Gestaltung des belgischen Volksschulwesens. 1885. — Lauer, Niederländisches Volksschulwesen. 1885. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. 1885. — Rolfus und Pfister, Realenzyklo-

*) Vgl. zu diesen Auseinandersetzungen den vom gegenteiligen Standpunkte ausgehenden und zu den entgegengesetzten Schlüssen führenden Art. dieses Handb. „Kirche und Schule". D. R.

pädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Grundsätzen. 1885. — Schneider und v. Bremen, Volksschulwesen des preußischen Staates 1887. — Hauffe, Volksschulwesen und Lehrerbildung in Österreich. 1887. — Hammerstein, Rückblicke auf die Säkularisation der Schule. Stimmen aus Maria Laach 1887, 32. Bd. 1 bis 17. — Brück, Geschichte der katholischen Kirche in Deutschland im 19. Jahrhundert. Mainz 1887 ff. — Keller, Die Zwangsmischschule. Frankfurt 1888. — Rintelen, Das Verhältnis der Volksschule Preußens zu Staat und Kirche. Paderborn 1888. — Sander F., Lexikon der Pädagogik. Breslau 1889. — Schmidt K., Die Konfession der Kinder nach den Landesrechten. Freiburg 1890. — Ziller-Just, Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. Leipzig 1892. — Bouquillon, Education, to whom does it belong. Baltimore 1891 und 1892. — Holand, The Parents first. New-York 1891. — Conway, A Study in Dr. Bouquillons Pamphlet. New-York 1892. — Questione sull' insegnamento cattolico negli Stati Uniti. Roma 1892. — La questione scolare e la decisione della Propaganda. Roma 1892. — Nilles, De juridico valore decreti tolerantiae. Oeniponte 1893. — Tews, Der preußische Schulgesetzentwurf im Lichte der deutschen Unterrichtsgesetzgebung. Leipzig 1892. — Rintelen, Der Volksschulgesetzentwurf des Ministers Zedlitz. Frankfurt 1893. — Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. Berlin 1893. — Hammerstein, Das preußische Schulmonopol mit besonderer Rücksicht auf die Gymnasien. Freiburg i. B. 1893. — Berninger, Die geistl. Schulaufsicht. Würzburg 1894. — Frey, Die Schulaufsicht. Köln 1894. — Willmann, Didaktik als Bildungslehre. Braunschweig 1894. — Stephinsky, Schulaufsichtsfrage. Köln [1895]. — Fries Wilhelm, Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt. Baumeisters Handbuch II. Bd. 1. Abt. B. München 1895. — Toischer Wendelin, Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik. Baumeisters Handbuch II. Bd. 1. Abt. A. München 1896. — Cathrein, Kirche und Volksschule. Freiburg 1896. — Wetzer und Welte, Kirchenlexikon. 2. Aufl. 10. Bd. Freiburg 1897. — Rein W., Enzyklopäd. Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1899. — Weiß Anton, Entstehungsgeschichte des Volksschulplanes von 1804. Graz 1900. — Strakosch-Graßmann, Bibliographie zur Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens. Wien 1901. — Wotke, Vinzenz Milde als Pädagoge und sein Verhältnis zu den geistigen Strömungen seiner Zeit. Wien und Leipzig 1902. — Bellesheim. Das englische Elementarschulgesetz vom Monat Dezember 1902 (in den Historisch-politischen Blättern 131. B. 1903, S. 161—180.) — Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Leipzig 1903. — Schulmann Dr. C., Die Volksschule vor und nach Luther. Trier 1903. — Ziegler Theobald, Geschichte der Pädagogik. Baumeisters Handbuch I. Bd. 1. Abt. 2. Aufl. München 1904. — Janssen-Pastor, Geschichte des deutschen Volkes. VII. Bd. 13. und 14. Auflage. Freiburg 1904. — Tews, Schulkompromiß, konfessionelle Schule, Simultanschule. Schöneberg-Berlin 1904. — Weiß Anton, Geschichte der österreichischen Volksschule 1792—1848. 2 Bde. Graz 1904. — Verhaegen, La lutte scolaire en Belgique. 2. ed. Gent. 1905. — Justus Verus, Die österreichische Volksschule. Freiburg i. B. 1905. — Spängler Franz, Das positive Schulrecht. Salzburg 1905. — Historisch-politische Blätter 1905: 135. Bd. 206—216 („Beneke“), 136. Bd. 60—80 („Konfessions- oder Simultanschule?“), 477—492 („Der heutige Kampf um die Schule mit besonderer Berücksichtigung Preußens“); 1906: 137. Bd. 106 ff. („Der Schulkampf in Österreich“); 850—861 (Bellesheim, Ein neues englisches Elementarschulgesetz). — Kriege W., Die Simultanschule im Lichte der Wahrheit. Köln 1906. — Tews J., Schulkämpfe der Gegenwart. Leipzig 1906.

Urfahr. *Joh. Zöchbaur.*

Konfirmandenunterricht (Konfirmation). Der Konfirmandenunterricht geht in den evangelischen Bekenntniskirchen der Konfirmation (Taufbundserneuerung oder -Bestätigung), durch welche den „mündig“ Gewordenen der Zutritt zum heiligen Abendmahl eröffnet wird, voran. Er tritt — vom Seelsorger erteilt — ergänzend neben den Religionsunterricht der Schule und hat den Zweck, die jungen Christen (Konfirmanden) in das tiefere Verständnis ihrer Religion einzuführen, damit sie das Bekenntnis und Gelübde des christlichen Glaubens, das einst an ihrem Tauftisch von Erwachsenen abgelegt wurde, in der heiligen Handlung der Konfirmation auf Grund eigener Überzeugung mit wachem Geist und freiem Gelöbnis erneuern und bestätigen können. Daraus ergibt sich von selbst, welch große erziehliche Bedeutung dem Konfirmandenunterricht beizumessen ist und in welch inniger Berührung und Verbindung er mit der allgemeinen Erziehungsaufgabe steht, „das Kind in der Ent-

wicklung aller seiner Anlagen und Kräfte planmäßig zu unterstützen und zu fördern, damit es ein selbständiges, zufriedenes und dem Gemeinwesen nützliches Glied der bürgerlichen Gesellschaft werde, insbesondere über all sein Wissen und Können, über all sein Tun und Lassen nach den Gesetzen der Moral frei verfügen lerne". Diese Führung der Konfirmanden zur Mündigkeit und „Freiheit der Kinder Gottes", wie zur eigenen Gewissensverantwortlichkeit vor Gott und Menschen, die aller Erziehung Endzweck bildet, ist auch Aufgabe und Ziel des Konfirmandenunterrichts, der, wie oben angedeutet, eine bloß den evangelischen Bekenntniskirchen eigentümliche Einrichtung ist und in diesen seit 1666 vornehmlich durch den Einfluß und die unermüdliche Arbeit Philipp Jakob Speners (s. d.) allgemeine Einführung gefunden hat, dessen ernstes Streben dahin ging, der Jugend durch rechte Unterweisung den toten überlieferten Glauben zu lebendigem Glaubensbesitz zu machen und als solchen in ein richtiges und tüchtiges Christenleben umzusetzen.

Für Zeit, Ausmaß und Inhalt des Konfirmandenunterrichts ist die oben nur kurz erwähnte Bedeutung der Konfirmation maßgebend und bestimmend. Da durch sie die jungen Christen in die Reihe der mündigen, abendmahlsberechtigten Gemeindeglieder eintreten, ist es natürlich, daß diese ein entsprechend reifes Alter der Konfirmanden voraussetzt. Als solches gilt ziemlich allgemein das vollendete 14. Lebensjahr. Wohl hat die Erfahrung, daß der Geist vieler Kinder in diesem Alter noch viel zu unentwickelt ist und unfähig, die große Bedeutung dieser Handlung zu fassen, vielfach den Gedanken nahegelegt, die Konfirmation in das etwas reifere Alter von 16 bis 18 Jahren zu verlegen, in welchem „das Wort viel lebendiger angeeignet, das Bekenntnis und Gelübde viel freier und bewußter abgelegt, das Abendmahl mit viel größerem Ergriffensein empfangen werden" könnte. Allein die Erwägung, daß „die nach dem 14. Jahre eintretenden Phasen der Entwicklung sowie die nach unseren bürgerlichen Verhältnissen unausbleibliche Verflechtung des jungen Menschen in die Unruhe eines Berufslebens keine günstigen Prämissen für die Konfirmation" sind, läßt den Wunsch berechtigt erscheinen, diese in eine Zeit fallen zu lassen. da „Kindesart und Kindesnatur dem Konfirmanden noch nichts Ferneliegendes und Abgetanes" sind. So wird mit verhältnismäßig nur wenigen Ausnahmen an der Sitte, mit zurückgelegtem 14. Lebensjahr zu konfirmieren, festgehalten, wodurch der Konfirmandenunterricht noch „in die Zeit kindlicherer Offenheit und Zutraulichkeit" fällt, der Segen der Konfirmation aber die Jugend in die Zeit „des heißeren Trieblebens" begleiten kann.

Was nun die Dauer, bezw. das Ausmaß des Unterrichts betrifft, läßt sich bei der großen Verschiedenheit der Verhältnisse in den einzelnen Orten und Gemeinden nur annähernd ein solches von durchschnittlich etwa 40 Stunden feststellen, welche in den der Konfirmation vorangehenden Monaten gewöhnlich auf zwei bis vier wöchentliche Stunden verteilt erscheinen, wo nicht außergewöhnliche Verhältnisse einen täglich mehrstündigen, dafür aber nur auf wenige Wochen beschränkten Unterricht nötig machen, wie es beispielsweise in den Konfirmandenanstalten großer und weitzerstreuter Diasporagemeinden der Fall ist. In manchen evangelischen Landeskirchen besteht überdies die Sitte, die Konfirmanden den Unterricht zweimal genießen zu lassen, indem den jedesmaligen Konfirmanden immer zugleich auch die des nächsten Jahres zugesellt werden.

Inhalt und Gang des Konfirmandenunterrichts endlich wird durch den eingangs kurz gekennzeichneten Hauptzweck desselben bestimmt, die Konfirmanden zu mündigen, geläuterten christlichen Persönlichkeiten heranzubilden, die für ihr Tun und Lassen sich allzeit selbst verantwortlich wissen. Dadurch hebt sich derselbe von allem anderen Unterricht „als ein vorzugsweise seelsorgerlicher, erbaulicher, auf innere Aneignung des gelernten Stoffes gerichteter, den segensreichen Genuß des Abendmahles vor allem bezweckender" ab; und nur soweit hat er es auch noch mit Belehrung zu tun, „als der zum Bekenntnis vor der Gemeinde und schon zur Erbauungsfähigkeit nötige Schatz von christlichen Erkenntnissen der Abrundung, der inneren Zusammenordnung, der Ausfüllung seiner Lücken bedarf". Demnach ergibt sich für den Gang des Konfirmandenunterrichts von selbst die Forderung, die Kinder vor allem über die Bedeutung ihrer Kon-

firmation aufzuklären und dadurch den rechten Ernst der Gesinnung in ihnen zu wecken; sodann das Ganze der christlichen Lehre übersichtlich und innerlich ordnend zu durchlaufen, „mit der bestimmten Wendung jeder Lehre aufs Praktische, auf Herz und Leben, damit jede Lehre im eigenen Innern des Kindes ihren Halt, ihre Stätte finde", — daß so Wissen und Wollen, Gesinnung und Handlung eins werde.

Was schließlich die äußeren Behelfe, die „Leitfaden" für den Konfirmandenunterricht betrifft, sei nur kurz erwähnt, daß es beinahe eine Überfülle sogenannter „Konfirmandenbüchlein" gibt, die sich vorwiegend als mehr oder minder gelungene Bearbeitungen des Lutherschen oder des Heidelberger Katechismus darstellen und in ihrer großen Mannigfaltigkeit mit mehr oder weniger Geschick das eine Bestreben zeigen, „was einem jungen Christenmenschen zu wissen nottut", nach Grund, Inhalt und Ziel zum Ausdruck zu bringen.

Literatur: Palmer Chr., Evang. Katechetik, 4. Aufl. 1856, S. 589 ff. — Nitzsch, Praktische Theologie II. Bd., S. 446 ff. — Baur W., Konfirmation. In K. A. Schmids Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 1859. I. Bd.

Wien. *Julius Antonius.*

Konkursprüfung. Mit diesem Namen bezeichnete man in Österreich bis zum Jahre 1849 eine Prüfung, der sich noch nicht angestellte Bewerber um eine an einem Gymnasium erledigte Lehrstelle unterziehen mußten. Die Gymnasien waren damals sechsklassig und gliederten sich in 4 Grammatikal- und 2 Humanitätsklassen, an die sich zwei Jahrgänge mit ungefähr hochschulmäßigen Vorlesungen anschlossen („Philosophische Kurse"). Am Gymnasium selbst herrschte durchaus das Klassenlehrersystem. Staatliche Normen oder Veranstaltungen für die fachwissenschaftliche oder pädagogisch-didaktische Vorbereitung von Lehramtskandidaten an der Universität gab es damals noch nicht. Die Absolvierung der „philosophischen Kurse" genügte, um sich bei Gelegenheit um eine Lehrstelle zu bewerben. Die Art und Weise der Vertiefung seiner Kenntnisse in dem einen oder anderen Lehrfache blieb dem jungen Manne anheimgestellt und den Zweck der später eingeführten Lehramtsprüfung erfüllte damals eben die Konkursprüfung. Bei Ausschreibung einer Lehrstelle wurden nämlich für die Bewerber von der Zentralbehörde nach dem Sitze der Landesregierungen Themen geschickt, welche unter Klausur schriftlich zu bearbeiten waren und den Grad der Beherrschung der einzelnen Fächer nachweisen sollten. An die Klausurarbeit schloß sich da und dort noch eine leichte mündliche Prüfung an. Diese Ausarbeitungen wurden sodann nach Wien geschickt und von hier aus an Vertrauensmänner zur Begutachtung verteilt. Die eingelaufenen Gutachten ermöglichten es, die Qualifikation der Bewerber zu vergleichen, und dienten so als Grundlage für die Wahl des zu Ernennenden. Die neue Organisation des Gymnasialwesens im Jahre 1849 änderte alle einschlägigen Verhältnisse von Grund aus. Vgl. die Art. Gymnasium, Österr. Schulwesen, Prüfungen der Lehrer.

In Frankreich besteht unter dem Namen Concours général eine Einrichtung, welche den Zweck verfolgt, die Leistungen der Gymnasien (franz. lycées et collèges) in den Departements mit denen der Hauptstadt zu vergleichen. Zunächst auf Paris und Versailles beschränkt, wurde die Wettprüfung später auf alle Gymnasien des Landes ausgedehnt, zeitweise wieder eingestellt, seit 1864 aber neuerdings aufgenommen. Für die Verfasser der besten Arbeiten sind Preise ausgesetzt, meist wertvollere Werke der Literatur, und zwar für jedes Fach drei; außerdem gibt es mehrere „ehrenvolle Erwähnungen" (accessits). Die Preise werden alljährlich an der Sorbonne unter großem Gepränge in Gegenwart des Unterrichtsministers zuerkannt und gereichen nach der herrschenden Auffassung den betroffenen Schülern, Anstalten und Städten zu hoher Ehre. Nach Mitteilungen eines mir befreundeten französischen Schulmannes ist der Vorgang bei der Durchführung der Preisprüfung folgender. Die Bewerbung ist an jeder Anstalt nur für vier Klassen gestattet und beschränkt sich auf die wichtigsten Lehrfächer. Von Schülern der obersten Klasse verlangt man einen lateinischen und einen französischen Aufsatz, eine mathematische Arbeit und eine Abhandlung philosophischen Inhalts. Die Ausarbeitungen werden mit Nummern (1 bis 20) zensiert und sodann nach Paris ge-

schickt, wo eine größere Anzahl von besonderen Kommissionen dieselben nochmals prüft, begutachtet und durch immer engere Auswahl der relativ besten Leistungen schließlich jene Schüler ermittelt, die in diesem oder jenem Fache durch einen Preis auszuzeichnen sind. „La grande Encyclopédie" (herausgegeben von Berthelot) gibt im 12. Bande unter „Concours" eine interessante Zusammenstellung der bearbeiteten Themen. 1853 z. B. verlangte man im Latein: Alfredus, Anglorum rex, poscit a Carolo Calvo litterarum magistros; 1878: C. Corn. Tacitus de reparandis bibliothecis. In der Philosophie sind die Forderungen erstaunlich hoch; drei Themen mögen dies erweisen: „Comparer la méthode des sciences physiques avec la méthode des sciences morales. — Exposer et comparer les principales théories modernes sur liberté. — L'association des idées et la raison." Ob wohl die tüchtigsten Schüler eines Wiener oder Berliner Gymnasiums ein solches Thema mit Erfolg zu bearbeiten vermöchten?

Jeder aus der Ferne urteilende Schulmann muß von dieser Einrichtung den Eindruck empfangen, daß ein enormer Aufwand von Mühe und Aufregung seitens aller Beteiligten einer Sache zuliebe stattfindet, gegen die sich vom Standpunkte einer gesunden Ethik und des wohlverstandenen Unterrichtsinteresses mancherlei einwenden läßt. In der Tat trägt man sich gegenwärtig dem Vernehmen nach in den maßgebenden Kreisen mit der Absicht, diese Preisprüfung mit Rücksicht auf verschiedene schädliche Rückwirkungen gänzlich aufzulassen. Es wäre dem französischen Mittelschulwesen nur Glück zu wünschen, wenn der Absicht alsbald die Tat folgte. Die Gefahr eines bloß auf die Prüfung lossteuernden Drills, neben dem ein rationell und organisch sich entwickelnder Unterricht nur schwer eine Stelle findet, ist gar zu groß. (Vgl. Art. Ehrgeiz.)

Näheres über diese Wettprüfungen findet sich bei O. Mey, Frankreichs Schulen in ihrem organischen Bau und ihrer historischen Entwicklung. Leipzig 1901, S. 85 f.

Wien. *Ant. von Leclair.*

Konsequenz in der Erziehung. Zahllos sind die Forderungen, welche von den verschiedensten Standpunkten aus an die Erziehung gestellt werden. Man verlangt, daß sie human, liberal, naturgemäß, zeitgemäß, standesgemäß, praktisch, individualisierend, sozial, national, kosmopolitisch, christlich sei. Für diese mannigfaltigen Forderungen ist bald das Ziel der Erziehung, bald der Weg zu dem Ziele maßgebend. Die meisten sind vieldeutig, können daher Gegenstand von Meinungsverschiedenheiten sein. Eine Forderung aber gibt es, über deren Sinn und Notwendigkeit kein Streit sein kann, sie heißt Konsequenz. Die mit der starken Waffe des Unterrichts ausgerüstete Erziehung hat in allen drei Gebieten der jugendlichen Seele, im intellektuellen, im Gefühls- und im Willensleben befruchtend und richtunggebend zu wirken. Überall aber müßte der Erfolg der Erziehungsarbeit ausbleiben, wenn sie ohne Gleichmäßigkeit und Beharrlichkeit, ohne klare und einheitliche Zielstellung, wenn sie vielmehr sprunghaft, fragmentarisch, experimentierend, den Stimmungen des Augenblicks nachgebend, mitunter vielleicht völlig gedanken- und grundsatzlos verführe. Am verderblichsten jedoch muß Inkonsequenz in der Erziehung des Willenslebens wirken.

Hier liegt die hohe und schwierige Aufgabe vor, dem Zöglinge die Grundbedingung aller Sittlichkeit beizubringen, die Selbstbeherrschung. Beizeiten muß das Kind Macht gewinnen lernen über seine Triebe und Instinkte, über die Stürme seiner Gefühle und Affekte, über seine Wünsche und Begierden. Die Regungen des natürlichen Menschen müssen sich unter das Bewußtsein der sittlichen Pflicht beugen, das Wollen und Handeln darf nicht den Eingebungen der Selbstsucht, Genußsucht und Bequemlichkeit folgen, sondern soll jederzeit durch die bezügliche sittliche Norm bestimmt sein. Was die Völker im Laufe von Jahrtausenden durch Kämpfe und Leiden der verschiedensten Art an ethischer Einsicht errungen haben, — diesen Prozeß der Läuterung und Veredlung soll die Erziehung an dem Zöglinge in abgekürzter, planvoll geordneter Form durchführen. Es gehört zu den trivialsten Einsichten, daß das bloße Wissen um die sittlichen Normen noch lange keine Sittlichkeit bedeutet, auch hier muß zum Wissen ein

Können treten und bei dem noch unfertigen Menschen wird sogar das Können dem Wissen vorauseilen müssen. So wird sich die Sittlichkeit des Kindes in der Hauptsache aus guten Gewöhnungen zusammensetzen. Ohne regelmäßige Wiederholung aber gibt es keine Gewöhnung; schon aus dem Begriffe der Gewöhnung entspringt also die Forderung der Konsequenz.

Nicht nur diese psychologische Erwägung ergibt die Forderung der Konsequenz, sondern auch die Erfahrung, daß der Zögling seinen Eigenwillen nur dann dem fremden Willen unterzuordnen geneigt ist, wenn er sieht, daß diese Unterordnung nach einer unverbrüchlichen Regel und unter allen Umständen erfolgen muß; mit anderen Worten, ihm kann der Erzieher nur durch Konsequenz im Gebieten und Verbieten, im Gewähren und Versagen, im Belohnen und Bestrafen wirklich imponieren. Tägliche Erfahrung liefert hiefür den Beweis: die größte Energie des Befehlens und rücksichtslose, ja selbst brutale Strenge des Strafens bleibt wirkungslos, wenn sie der Stimmung oder dem Affekte des Augenblicks entspringen. Die darauf folgende Ernüchterung und der hiemit verbundene Umschlag des Verhaltens schließt jede erzieherische Einwirkung aus. Der Affekt, schließt Konsequenz auf jedem Gebiete aus, da er die Besonnenheit aufhebt; wer Sklave seiner Stimmungen und leidenschaftlichen Erregungen ist, kann als Erzieher nicht konsequent sein, kann überhaupt nicht erziehen. Kinderaugen sehen in hundert Beziehungen weit schärfer, als wir Erwachsene ahnen; am schärfsten aber sehen sie bei Vater, Mutter und Lehrer die Inkonsequenz, bald mit dem Gefühl der Erleichterung, bald wieder mit Erbitterung. Wie soll nun auf dem bezeichneten Wege Autorität zu stande kommen? Durch Furcht und Schrecken und leidenschaftliche Ausbrüche kann man wohl Tiere oder Sklavenseelen beherrschen, nicht aber mit Intelligenz begabte Wesen, die darauf angelegt sind, zu sittlicher Freiheit, zur Höhe von „Charakteren" emporgeführt zu werden. Wie sehr die Autorität des Lehrers in der öffentlichen Schule von der Konsequenz des Urteils und der Behandlung abhängt, ist in einem besonderen Artikel ausgeführt.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Konvikte und Pensionate. Im älteren Sinne des Wortes (und dieser liegt den diesbezüglichen Definitionen der großen Konversationslexika zu Grunde) sind Konvikte und Pensionate Anstalten, in welchen Kandidaten der katholischen Theologie zusammenleben, also soviel wie unsere heutigen Seminare (für Gymnasiasten, welche sich der Theologie zu widmen gedenken) und Alumnate (für Theologiestudierende) oder Anstalten, an welchen unbemittelte Universitätsstudenten aus Stiftungsgeldern unentgeltlich oder gegen einen geringen Betrag ihre Hauptmahlzeiten einnehmen können (wie an den spätmittelalterlichen Bursen oder den heutigen mensae academicae). Heutzutage versteht man unter Konvikten und Pensionaten vorzugsweise Erziehungsanstalten für die kleine und mittlere Jugend. und zwar überwiegt bei Erziehungsanstalten für die männliche Jugend die Bezeichnung Konvikt, bei solchen für die weibliche Jugend die Bezeichnung Pensionat. Man unterscheidet zwischen privaten und öffentlichen Konvikten und Pensionaten, von denen jene weit zahlreicher sind als diese, sowie zwischen konfessionellen (katholischen, evangelischen, mosaischen) und interkonfessionellen Konvikten und Pensionaten, von denen die letzteren vorherrschend sind; eine weitere Unterscheidung ist zu machen zwischen geistlichen und weltlichen Konvikten und Pensionaten, je nachdem sie von geistlichen oder weltlichen Körperschaften erhalten und geleitet sind; Konvikte und Pensionate bestehen ebensowohl in Hauptstädten wie in Landstädten; die einen schreiben für ihre Zöglinge eine Uniform (mit oder ohne Degen) vor, andere wieder lassen sie in Zivilkleidern erscheinen; ein Teil der Konvikte und Pensionate hält auf streng religiöse Erziehung, andere verhalten sich religiös indifferent; in einigen wird die Verpflegung in eigener Regie geführt, in anderen an Traiteure verpachtet. Es gibt noch manche andere Unterschiede zwischen den einzelnen Konvikten und Pensionaten; denn

es besteht für dieselben keinerlei feste, jedenfalls keine einheitliche Organisation. Ihrer Bestimmung nach bilden die Konvikte und Pensionate entweder ein Surrogat für das Elternhaus, wenn nämlich die Eltern gezwungen sind, ihr Kind aus dem Hause zu geben, weil in ihrem Wohnorte nicht die gewünschte (höhere) Schule ist, oder weil zu Hause die Bedingungen für ein gedeihliches Studium des Kindes nicht erfüllt werden können; oder sie sind Erziehungs-Reparaturanstalten, bezw. Anstalten zur (vermeintlichen) Versicherung gegen das Durchfallen an den höheren Schulen, wenn sich die Eltern infolge langjähriger Verziehung des Kindes zu Hause mit ihm nicht mehr zu raten und zu helfen wissen, da diese Verziehung mit der Zeit in Form von schlechten Schulzeugnissen ziffermäßig zum Ausdruck kommt.

Die Vorzüge der Konvikts- (Pensionats-) Erziehung sind mannigfacher Art: vor allem erscheint, richtige Leitung vorausgesetzt, das Konviktsleben als Vorschule des Lebens, da die Zöglinge mit Kollegen oft sehr verschiedenen Charakters nicht nur zusammen studieren, sondern auch leben, Freud und Leid miteinander tragen und sich vertragen müssen; Entwicklung des Korpsgeistes, Gewöhnung an Ordnung und Pünktlichkeit, an eine hygienisch richtige Lebensführung und Abhärtung und nicht in letzter Linie (in den meisten Fällen) Erhöhung der Liebe zum Elternhause sind weitere unschätzbare Vorzüge der Konvikterziehung. Freilich hat dieselbe auch ihre Schattenseiten. Der gröbste Fehler vieler Konvikte besteht in der Uniformierung aller Tätigkeit für alle Zöglinge ohne Rücksicht auf deren Alter, Entwicklungs- und Studienstufe; bei unverständiger oder oberflächlicher Leitung eines Konviktes können überdies die vorerwähnten Vorzüge in das direkte Gegenteil umschlagen: da lernen die Zöglinge nicht sich miteinander vertragen, sie lernen einander hassen, sie werden unpünktlich und unordentlich, vor allem aber lernen sie die Falschheit des bloßen Scheins, wenn die Konviktserzieher damit zufrieden sind, sich Sand in die Augen streuen zu lassen, ja vielleicht ihren Vorgesetzten und den Zöglingseltern gegenüber es auch selber tun.

Ausblick auf die Weiterentwicklung des Konviktswesens: Haben Konvikte und Pensionate früher vorzugsweise bei den Klöstern bestanden (und zwar als Konsequenz der Ordensregel), so zeigt die neueste Zeit, wenn auch heutzutage noch die klösterlichen Konvikte die relativ größten Zöglingszahlen aufweisen, eine beginnende Verweltlichung der Erziehungsanstalten, und zwar sind es in erster Linie die kleinen Städte, die durch Errichtung von Studentenkonvikten oder „Schülerheimen“ (oftmals sogar ohne Absicht auf Geschäftsgewinn) darauf ausgehen, ihre höheren Schulen durch Zuzug von Schülern aus der Großstadt lebensfähig zu erhalten. Daß dies freilich nicht immer gerade die Besten sind, liegt auf der Hand; aber neben solchen Ablegern der Großstadt finden sich auch heute schon in den ländlichen Konvikten ganz vortrefflich erzogene, begabte Zöglinge; denn die Überzeugung, daß die Kleinstadt mit ihrem regelmäßigen, ruhigen Alltagsleben für das Studium und die Erziehung eine bessere atmosphärische und moralische Luft bietet als die Großstadt mit ihren Gefahren und ihrem Lärme, bricht sich immer mehr Bahn.

Da übrigens auch die Unterrichtsverwaltungen der Länder und Staaten angefangen haben, sich für das Konviktswesen zu interessieren, so steht zu erwarten, daß an Stelle der oft ganz unzulänglichen und ziellos arbeitenden Privatkosthäuser für Schüler höherer Lehranstalten öffentliche Konvikte und Pensionate in noch größerer Anzahl, als dies schon heute der Fall ist, werden errichtet werden, zumal man bei dem Umstand, daß die meisten Provinzmittelschulen bis zu 50 und mehr Prozent von „auswärtigen“ Schülern besucht werden, ruhig die Behauptung wagen darf, daß jedes Gymnasialstädtchen sein Konvikt vertragen könnte. Vor allem notwendig hiezu erscheint eine Verbilligung der heute nur für ausgesprochen bemittelte Leute erschwinglichen Pensionspreise und in zweiter Linie die Aufstellung eines festen, vernünftigen Erziehungsplanes, in dem die Hygiene und Diätetik einen breiten Raum einnehmen. Aber selbst bei der größten Billigkeit und dem Vorhandensein des besten Erziehungsplanes erscheinen die Konvikte auf Sand gebaut, so lange die Erzieher- (Präfekten-) Frage ungelöst bleibt.

Es fehlt nämlich in den modernen weltlichen Konvikten an geeigneten Erziehern, an Erziehern, die für ihr schwieriges, verantwortungsvolles, heiliges Amt, das so hohe Ansprüche an die Persönlichkeit stellt, einen Befähigungsnachweis erbringen könnten; gewöhnlich suchen den Präfektendienst nur, „der Not gehorchend, nicht dem eig'nen Trieb", als Durchgangsposten oft ganz junge, manchmal selbst nicht prompt erzogene, gewiß aber erfahrungsarme Kandidaten, die bisweilen mehr Unheil anrichten als Segen stiften können. Es sind zwar positive Vorschläge zur Lösung der leidigen Präfektenfrage gemacht worden, sie harren aber noch ihrer Verwirklichung durch die maßgebenden Faktoren. So ist das konviktsuchende Elternpublikum bei der Auswahl eines geeigneten Erziehungshauses auf den Zufall und die Empfehlung von Bekannten angewiesen. Zwar haben alle Konvikte und Pensionate ihre Statuten und ihre Hausordnung, die sie allen Interessenten kostenlos zusenden, aber persönliche Rücksprache mit dem Konviktsvorsteher und Augenschein an Ort und Stelle sind bei der Auswahl eines Konviktes dringend geboten.

Literatur: Muth Richard v., Winke und Weisungen für den praktischen Dienst der Präfekten. Wien 1901. — Rak, Grundzüge der Organisation der k. k. Theresianischen Akademie. Wien 1893. — Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik (R. Menge). — Schiller, Geschichte der Pädagogik. — Schimmelpfeng, Über Internatserziehung in Matthias' „Praktische Pädagogik" (Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre). — Schmid K. A., Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens (Kämmel, Bäumlein, F. A. Lang, Flashar). — Schrader, Die Verfassung der höheren Schulen. — Sobota, Die Errichtung von Studentenkonvikten im Lichte der Praxis („Österreichische Mittelschule" XIV. Jahrgang 1900). — Derselbe, Entwicklung des Konviktswesens seit dem VII. deutsch-österreichischen Mittelschultage 1900. Vorlage eines Erziehungsplanes. („Österreichische Mittelschule" XVIII. Jahrg., IV. Heft). — Wiese L., Das höhere Schulwesen. — Zezschwitz, Lehrbuch der Pädagogik. — Ziegler, Geschichte der Pädagogik.

Baden. *A. Sobota.*

Konzentration. Der Begriff der Konzentration ist älteren Datums und hat eine ganze Geschichte. Man findet Keime für die moderne Auffassung der Konzentrationsarbeit schon im Altertum. Und überall bis auf unsere Tage herein, wo man auf das Unterrichtsproblem stößt, trifft man in dieser oder jener Form unseren Begriff. Aber wissenschaftlich begründet zu haben, daß die Einwirkungen des Unterrichts sich in dem einen Gedankenkreis des Zöglings zusammenfinden und zu einem Totaleindruck verschmelzen müssen, der nicht mehr bloß ein intellektueller, sondern ein ethischer ist, bleibt das große Verdienst Herbarts. Der Name Konzentration selbst ist, wie bekannt, von Ziller geprägt worden und die Notwendigkeit des konzentrischen Unterrichtsverfahrens erst durch ihn und seine Schule in alle Weiten und Tiefen theoretisch und praktisch erwiesen worden.

Die Konzentration im Elementarunterricht. Schon die in Österreich früher als Norm geltende „Schul- und Unterrichtsordnung" vom 20. August 1870 hatte den Grundgedanken der Konzentration in sich aufgenommen, indem sie im § 62 bestimmte: „Die einzelnen Lehrgegenstände dürfen nicht ohne Beziehung zu einander auftreten, sondern alle sind als ein einheitlicher Bildungsstoff zu betrachten und müssen daher auch in wechselseitiger Beziehung zu einander behandelt werden." Auch die „Regulative des preußischen Volksschulwesens" vom Jahre 1854 betonen ausdrücklich: „Der Unterrichtsstoff in seinen christlichen, nationalen und verständig nützlichen Beziehungen ist so zu behandeln, daß er die ganze Anschauungs- und Denkweise durchdringt, einen Einfluß auf das gesamte Geistesleben erlangt, also auf Erweiterung der Bildung und Schärfung des Urteiles, auf Herz, Gemüt und Charakter bildend einwirkt. Durch diesen Zweck wird wesentlich bedingt, daß der Unterricht konzentriert und zusammengehörige Zweige desselben unter sich zu der gemeinschaftlichen Bildungsaufgabe in die richtige Beziehung gesetzt werden, woraus dann die Notwendigkeit folgt, daß Zusammengehöriges soweit wie möglich in der Hand desselben Lehrers liege." Auch noch weiterhin wird im Sinne der Konzentration die Forderung gestellt: 1. „Der quantitativ richtig beschränkte und qualitativ richtig ausgewählte Unterrichtsstoff ist überall in die

richtige und notwendige Beziehung zu setzen, daß ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Hauptzwecke dient; 2. kein Kind soll in irgend einem Stücke unterrichtet werden, welches nicht demnächst auch zur Übung und selbständigen Darstellung kommt."

In diesen eben zitierten Unterrichtsverordnungen ist in der Hauptsache nicht nur das Wesen der Konzentration dargelegt, sondern es sind darin auch, was für den praktischen Schulmann am meisten in Betracht kommt, die Richtlinien gezogen, nach welchen im Sinne der Konzentration beim Unterricht verfahren werden soll. Verwandtes und Zusammengehöriges soll aufeinander bezogen, das Besondere und Nebensächliche dem Allgemeinen und Hauptsächlichen untergeordnet werden. Dadurch bilden sich aus mehreren zerstreuten Teilen des Lehrstoffes Glieder, aus mehreren Gliedern Gruppen und aus den verschiedenen Gruppen ein organisches Ganze, in welchem nichts unverbunden bleibt. Eine solche Gruppe bilden biblische Geschichte, Lesung des Evangeliums, Glaubenslehre, Sittenlehre, religiöse Gebräuche, Kirchengesang und Geschichte; eine zweite Gruppe, die sich um das Lesebuch sammelt, Lesen und Lautlehre, Schreiben und stilistische Übungen, Sprachlehre, Satzlehre, Anschauungslehre (auf höheren Stufen auch Literaturkunde); eine dritte Gruppe, die Realien, welche Naturwissenschaft, Geographie und Geschichte und die Mathematik umfaßt.

Es ist klar, daß schon der Lehrplan nicht bloß die Lehrziele und Lehrgänge oder das Nacheinander, sondern auch das Nebeneinander der Lehrstoffe, nicht bloß die Stoffolge, sondern auch die Stoffverknüpfung oder Konzentration aufzuzeigen habe. In einem nach organischen Gesichtspunkten angelegten Lehrplane soll die Einheitlichkeit des Unterrichts durch die richtige Stoffwahl und Stoffanordnung von vornherein gewährleistet sein. Nach einem solchen Lehrplan muß jeder Unterrichtsgegenstand zu gehöriger Zeit auftreten, wenn ihm der Boden schon bereitet ist, so daß das Spätere sich auf das Vorhergehende stützt, dieses aber durch das Spätere befestigt und erweitert wird. Er muß also auch dem Gesichtspunkte der Apperzeption Rechnung tragen. Auch der Stundenplan, welcher die Verteilung der Lektionen und der Lehrer jeder Klasse auf die einzelnen Tage jeder Woche und die einzelnen Schulstunden enthält, darf nicht aller Konzentration zum Hohne einen Wirrwarr der Gegenstände, ein buntes Durcheinander derselben bieten, sondern in erster Linie die einzelnen Gegenstände möglichst so zusammenordnen, daß durch zeitliche Berührungen solche inhaltlicher Art gestiftet werden können. Eine Ergänzung zum Lehrplan bildet die Lehrstoffverteilung in den „detaillierten Stundenplänen" und in „Diarien". Sie führt aus, wie das Klassenpensum des Lehrplanes auf Halbjahre, auf Monate, Wochen oder etwa gar auf Tage verteilt wird. Durch diese Verteilung aber kann noch manches im Sinne des Konzentrationsprinzips verbessert werden, was durch einen unorganischen Lehrplan verschuldet ist, indem dabei nicht bloß das Nacheinander, sondern auch das Nebeneinander des Bildungsstoffes berücksichtigt wird. Daß der Lehrer einklassiger Schulen selbst diese Pensenverteilung vornehme, ist ganz natürlich; aber auch an mehrklassigen Schulen wird nicht der Schulleiter, sondern wohl am besten jeder einzelne Lehrer seine Lehrstoffverteilung vornehmen, denn er kennt am besten die Beziehungen und Berührungsstellen zwischen den einzelnen Unterrichtsgegenständen und weiß auch am besten, welche Kenntnisse die Schüler bereits besitzen, woran er anknüpfen, worauf er sich stützen kann. Daraus geht auch zu gleicher Zeit hervor, daß nicht bloß mit Rücksicht auf diese Stoffverteilung, sondern fast noch mehr behufs einer in diesem Sinne gründlichen Bearbeitung der Lehrstoffe eine stets sorgfältige Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht ganz unerläßlich ist.

In diesen mehr äußeren Stützpunkten der Konzentration kommt für die Volksschule namentlich das Lesebuch in Betracht. In diesem Sinne enthielt die frühere österreichische „Schul- und Unterrichtsordnung" folgende Weisungen: „Der Sprachunterricht fällt mit dem Anschauungsunterricht zusammen." „Der Unterricht in der Sprachlehre tritt nicht als theoretischer Unterrichtsgegenstand auf." „Der Unterricht in den Realien schließt auf den unteren und mittleren Stufen an die Fibel und die Schullesebücher an." Das Rechnen tritt

darnach aus dem Rahmen der Konzentration heraus; es wird aber überhaupt zu beachten sein, daß an das Lesebuch nicht bis in die obersten Stufen der Volksschule aller Unterricht wird angelehnt werden können, da denn doch auf diesen schon eine selbständigere Behandlung der einzelnen Lehrfächer auf Grund eigener Lehrbücher notwendig wird, sonst leidet der Lehrstoff an Mangel an Geschlossenheit und Kontinuität. Irrig wäre es jedoch zu behaupten, daß das Lehrverfahren gegen die oberen Stufen der Volksschule hin weniger konzentrierend zu sein brauche, weil die erste Grundlage für die allgemeine Bildung bereits gelegt sei und die schulmäßige Disziplinierung des Zöglings bereits größere Fortschritte gemacht habe. Im folgenden, wo von der Konzentration des Unterrichts an höheren Schulen die Rede ist, wird gezeigt werden, daß der Lehrer selbst bis in die höchsten Stufen schulmäßigen Unterrichts hinauf nicht vom konzentrierenden Lehrverfahren abgehen dürfe, falls er das Ergebnis seiner unterrichtlichen und erziehlichen Maßnahmen nicht in Frage stellen will. Am wirksamsten zeigt sich das konzentrierende Lehrverfahren unter Berücksichtigung der Anordnung der Lehrstoffe nach konzentrischen Kreisen, wozu der Artikel „Konzentrische Kreise“ dieses Handbuches zu vergleichen ist.

Die Konzentration im Unterricht der höheren Schulen.

Man könnte fragen, welche Umstände gerade diesem Unterrichtsprinzip auf den höheren Schulen eine so allgemeine Anerkennung verschafft haben, während andere Forderungen, wie z. B. die der Artikulation des Unterrichts im allgemeinen, der Herbart-Zillerschen Formalstufen insbesondere, verhältnismäßig schweren Eingang fanden oder doch im Sinne einer neueren psychologischen Auffassung eine Umbildung oft bis zur Unkenntlichkeit erfahren haben. Vielleicht geht man nicht fehl, wenn man annimmt, daß verschiedene äußere Umstände und Erfahrungen im Schulleben zur Aufnahme der Konzentration in den Betrieb des Unterrichts an höheren Schulen Veranlassung gegeben haben.

An diese Lehranstalten drängt sich eine nicht immer für sie berufene Schülerschaft; der Zug der Zeit ist auf das unmittelbar Nützliche gerichtet; die Zerstreutheit unseres inneren Lebens nimmt von Jahr zu Jahr zu; das Bildungsmaterial wächst ins Ungemessene. All diesen Umständen gegenüber soll die Schule den ruhenden Pol in der Erscheinungen Flucht bilden, soll wie in einen Fokus alle Strahlen sammeln und nicht bloß verhüten, daß im Schüler verzerrte Bilder von den von außen eindringenden Bildungsstoffen entstehen, sondern auch bewerkstelligen, daß er von der Masse der Einwirkungen nicht erdrückt, sondern in gesundem Sinne reaktionsfähig erhalten werde. Ja es soll ein „gleichschwebendes“ Interesse in ihm geweckt, eine „harmonische“ Bildung in ihm erzeugt werden; gerade das Widerspiel also dessen soll er werden, was er werden müßte, wenn er sich den Eindrücken willenlos und ohne Dazwischentreten des Erziehers hingäbe. W. Münch hat in seinem jüngst erschienenen Buche „Zukunftspädagogik“ die allgemeinen Zeitbedingungen für die Aufgabe der Jugenderziehung als besonders erschwerend bezeichnet und trifft mit uns in dem Wunsche zusammen, daß allen zerstreuenden Einwirkungen des modernen Lebens entgegengearbeitet werden müsse durch die alten Mittel der Stetigkeit, des Ernstes, der Nötigung zur Konzentration, zur Ausdauer und Vertiefung.

Dieser Aufgabe ist sich zwar die höhere Schule seit langem wohl bewußt, aber ihre Einrichtungen sind nicht von vornherein darnach angetan, ihre Lösung zu begünstigen. „Die Menge neu aufzunehmender Gegenstände gestattete nicht mehr, den größten Teil des Unterrichts einer Klasse in die Hand eines Lehrers zu legen, welcher leicht die einzelnen Fächer miteinander in Einklang zu bringen, sich in die Eigenart seiner Zöglinge einzuleben, sie an sich zu gewöhnen und durch die Kraft seiner Persönlichkeit zu lenken vermag. Es wurde ein hohes Maß pädagogischen Gemeinsinns vorausgesetzt, wenn die Vielheit der Lehrer und Lehrgegenstände erträglich sein und jene köstliche Frucht zur Reife gebracht werden wollte, welche das letzte Ziel aller Jugenderziehung ist, ein gebildeter, edler Charakter“ (Minist.-Erlaß v. 24. Mai 1902.) In älterer Zeit suchte man den Übelstand der Zersplitterung, den man recht wohl fühlte, dadurch zu beseitigen, daß man namentlich auf den unteren Stufen möglichst viele Gegenstände in die Hand eines

Lehrers legte, und zwar nicht einmal getrennt die Gegenstände nach der sprachlich-historischen und nach der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite. Diese Praxis bestand in den Jesuiten- und Piaristenanstalten noch Jahrzehnte nach der Umbildung der Gymnasien in modernem Sinne. Auch darin suchte man in jenen Zeiten ein Korrektiv gegen Zerstreuung und Zersplitterung, daß man die in der Theorie als gleichwertig nebeneinanderstehenden Lehrfächer im Unterricht doch verschieden bewertete, die Sprachfächer, Religion und Geschichte als Hauptfächer, als Nebenfächer die Gegenstände der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe. Das radikalste Mittel wäre freilich Verminderung der Zahl der Lehrgegenstände und innerhalb dieser Beschneidung des Lehrstoffes — multum, non multa, im Sinne Mommsens, dessen drastische Äußerung bei dieser Gelegenheit mit verzeichnet werden soll: „Unser ganzer Jugendunterricht ist ruiniert worden und wird noch stetig weiter ruiniert werden durch das Zuviel; wenn man die Gans nudelt, statt sie zu füttern, so wird sie krank. Vereinfachung sollte das erste und letzte Wort jedes Pädagogen sein." Sicher ist, daß das ausschließliche Fachlehrersystem die Anwendung des Prinzips der Konzentration im höheren Unterricht nicht begünstigt; fast noch weniger kann sich dieses auf den Lehrplan unserer höheren Schulen stützen.

Was man in den letzten Jahrzehnten in Österreich und Deutschland auch an den Lehrplänen der höheren Schulen zu verbessern gesucht hat, bei Lichte besehen, sind sie doch in dem aggregatmäßigen Zustand verblieben wie früher, denn noch keines Reformers Hand hat es vermocht, die einzelnen Unterrichtsgegenstände, für die verschiedenen Stufen nach psychologischen Erwägungen ausgewählt, so nebeneinander zu ordnen, daß schon die Bildungsinhalte in ihrem bloßen Nebeneinander, ganz abgesehen von ihrer Bearbeitung, den organischen Zusammenhang aufweisen. Auch die Lehrpläne der Reformschulen sind noch nicht darüber hinausgekommen, wenn sie auch mancherlei Schwierigkeiten, die in dem gleichzeitigen Betrieb mehrerer Fremdsprachen gelegen sind, dadurch beseitigt haben, daß sie diese in gewissen Abständen hintereinander behandeln. Das Geheimnis des Erfolges der Reformgymnasien scheint aber eher in dem konzentrischen Betrieb des Unterrichts als in dem Aufbauen seines Lehrplanes zu liegen.

Innere Konzentration. Wenn nun die Lehrpläne unserer höheren Schulen wenig Anhalt für eine solche Leben zeugende Unterrichtsarbeit bieten, muß um so dringlicher an die Einsicht und Kraft derjenigen appelliert werden, welche berufen sind, die geistige Tätigkeit der Zöglinge zu heben. Und die Lehrer an diesen Schulen werden mit Freuden diese Kraft entwickelnde Arbeit leisten, wenn sie nur erst ihren Segen zu beobachten Gelegenheit gehabt haben werden. Es kann daher nicht dringend genug empfohlen werden, daß der Ausführung des Konzentrationsprinzips in mustergültigen Beispielen schon bei der Einführung der Kandidaten in das praktische Lehramt, also während des Seminar-, bezw. Probejahres rechter Fleiß zugewendet werde. Ein gewisser Reiz muß übrigens für jeden denkenden Lehrer darin liegen, wenn er die einzelnen durchzunehmenden Lehrstücke auf ihren inneren Bestand geprüft hat, gewissermaßen die gleichen Koeffizienten aus ihnen herauszuheben und sie für die Betrachtung des Ganzen zu verwerten. Anderseits ist es Erfahrungssache, daß, wie überhaupt kaum ein Lehrer dem anderen im Unterrichtsverfahren gleicht, auch nicht alle gleich geschickt sind im Aufsuchen offener oder versteckter Beziehungen oder im Verknüpfen des Auseinanderliegenden oder im Verwerten der aufgefundenen Zusammenhänge. Und doch liegt eben in diesen Operationen das Wesen der Konzentration des Unterrichts, wie man sieht, nicht gerade für unbewegliche Geister eingerichtet, auch nicht nach dem Geschmack der tarda ingenia unter den Schülern. Damit ist aber zugleich gesagt, daß eben das Konzentrieren des Lehrstoffes ein Leben entbindendes Unterrichtsverfahren ist, und seine Notwendigkeit ist dargetan. Natürlich haben Künsteleien und ganz äußerliche Konstruktionen, wie sie in den Lehrproben begeisterter Anhänger Zillers auch jetzt noch mehrfach gefunden werden, zu unterbleiben; es darf der übrige Unterricht, um ein Wort Willmanns zu gebrauchen, nicht zum bloßen Kommentar der Gesinnungsstoffe herabgesetzt werden, vielmehr muß der jedem Gebiete eigene

Bildungswert und das für jedes geltende Gesetz des Fortschrittes bei jeder Anlehnung bewahrt bleiben. Sonst würde in jeder Stunde eben etwas anderes betrieben, als just auf dem Lehrplane steht. Nach Ziegler (Allg. Päd. S. 62) liegt diesem verkehrten Verfahren gegenüber „die wahre Konzentration, die einzig richtige Herstellung der Einheit in dem philosophischen Geiste, der den Lehrer zu einer einheitlichen Persönlichkeit macht und ihm die pädagogische Wirkung und Bedeutung jedes Faches und seinen Beitrag zur Gesamtbildung des Menschen im Bewußtsein erhält. Nur so wird er jedem abgewinnen können, was wirklich wertvoll ist, und den Teil nie zum Ganzen und zur Hauptsache machen wollen". Das ist aber gewissermaßen nur die Vorbedingung für ein auf dem Boden der Konzentration stehendes ersprießliches Lehrverfahren; gemacht ist aber dieses dadurch noch nicht, denn noch so viele philosophische Köpfe in einem Kollegium nebeneinander gestellt, geben noch lange nicht die Gewähr, daß über der vertieften Behandlung der Stoffgebiete, in welchem jeder einzelne steht, nicht der Zusammenführung der verschiedenen Lehrwirkungen auch von anderer Seite her vergessen wird. Ein anderes ist es, in welcher Weise die Philosophie selbst, in unserem Falle der philosophische Vorunterricht überschauend, zusammenfassend und damit im höchsten Maße nützlich wirkt. Doch davon wird später nochmals die Rede sein. Der konzentrierende Unterricht ist ausgreifender als der assoziative, auch tiefergreifend, weil er Ähnliches und Gegensätzliches nicht bloß zur Vergleichung zusammenlegt, sondern die Stoffe dann zusammenbindet, verdichtet und unter höher liegende Gesichtspunkte bringt. Man erinnert sich hiebei an die vierte der sogenannten Formalstufen der Herbart-Zillerschen Schule, die „System" genannt wird. „Auf dieser methodischen Stufe handelt es sich um einen Überblick, um Einordnung und Einreihung der einzelnen Einheiten in einen großen Zusammenhang, um Verknüpfung der gewonnenen Resultate und Reihen zur Erzeugung großer Begriffsreihen, um den Abschluß der Konzentrationsarbeit."

Kehren wir aber wieder zum praktischen Teile dieser Ausführungen zurück. Um wieviel lebendiger muß sich nicht der Unterricht gestalten, wenn er im Sinne der Konzentration derart eingerichtet wird, daß die unterrichtlichen Mitteilungen des ganzen Lehrgebietes nach Maßgabe ihrer inneren Verwandtschaft miteinander in Beziehung gesetzt werden. Da dies nun aber nicht der Fall ist, am wenigsten in den Lehrplänen der höheren Schulen, und diese Beziehungen herzustellen eben deswegen notwendige Aufgabe der Unterrichtenden wird, so sollen hier wenigstens einige solcher Versuche in aller Kürze namhaft gemacht werden. Man hat z. B. über den Wirrwarr der vielen Lehrfächer dadurch hinauskommen wollen, daß man große Zentralthemata eine Zeitlang behandelte, zu welchen verschiedene, sonst auseinander liegende Fächer mit ihrem Inhalt beisteuern sollten. Ein solches Lieblingszentrum ist die Heimatkunde, zu welcher geographisches, naturgeschichtliches, technisches und ästhetisches Material herangezogen wird. Willmann hat in einem seiner pädagogischen Vorträge „Der Unterricht und die eigene Erfahrung des Zöglings" einen Überschlag darüber gegeben, was sich alles im heimatkundlichen Unterricht oder vielmehr im Geschichtsunterricht, wo er sich zum heimatlichen Unterricht verdichte, zu Lust und Frommen des Zöglings zusammentragen läßt. Mit der Religion zusammen bilden heimatlich-vaterländische Stoffe, welche das Gemüt bis zur Hingebung erwärmen, die erste Zone, welche sich um den Mittelpunkt (sittlich-religiöser Zweck) herumlegt. In der zweiten Zone liegen die das Gemüt bis zur Teilnahme erhebenden Stoffe (das philologische Lehrgut); in der dritten Zone die ethisch indifferenten, das Gemüt nur vermittelnd erreichenden Gegenstände, Wissen und Können erzeugend (Willmann, Didaktik II., S. 213).

Aber auch innerhalb eines einzelnen Lehrgebietes, wie z. B. in dem in der Naturgeschichte, hat man unter große Gesichtspunkte viel Stoff, der sonst in die Schuldisziplinen auseinandergelegt worden ist, zusammengeordnet und für die Anschauung bereit gelegt. Es sind dies die „Lebensgemeinschaften", wie sie von Junge in seinem „Dorfteich" didaktisch verwertet worden sind. In solchen Sammelthemen zeigt sich viel zentralisierende Kraft und es wäre gar nicht so schwer, auf Grund der be-

stehenden Lehrpläne und sorglich abgesteckten Lehrpensen eine Probe auf deren Wirksamkeit zu machen. Münch (Zukunftspäd. S. 205) meint, daß sich diese Art von Zusammenführung der Bildungsstoffe in solche dem Schüler vertraute Lebenskreise werde noch weiter führen lassen, wodurch auch dem Unterricht eine neue Kraft des Lebendigen werde verliehen werden, wenn es auch für die Lehrenden viel weniger einfach und für Prüfende vielleicht noch weniger bequem sein wird. Ohnehin wird jeder denkende Lehrer im Verlaufe der Behandlung seines Lehrstoffes Ruhepausen eintreten lassen, nach den Momenten der Vertiefung solche der Besinnung, wo er zusammenfaßt und zusammenordnet und eine Überschau über das einzelne gibt. Statt daß er nun die Vorstellungsreihen, wie sie sich gebildet haben, in mechanischer Wiederholung von neuem abhaspeln läßt, veranlaßt er die Schüler zu Gruppierungen um solche Kerne und Mittelpunkte, wie sie eben angedeutet wurden. Der Lehrstoff ist dann zwar bekannt, aber er erscheint doch dem Schüler in einer ganz neuartigen Beleuchtung und erfährt zudem an sich, wie dies an dem Beispiele symbiotischer Betrachtungsweise klargemacht werden kann, eine neue Vertiefung, nämlich von der teleologischen Seite her. Damit aber wird die Langweile gebannt, die bekanntlich jedesmal dann entsteht, wenn der Schüler bei Wiederholungen nicht aus dem Geleise der Darbietung heraustreten darf.

In ähnlicher Weise kann auch im Sprachunterricht verfahren werden. Wenn ein größerer Abschnitt aus irgend einem Autor übersetzt, sachlich und sprachlich erklärt ist, wird es zweckmäßig sein, den ermittelten Sachverhalt, aber auch das sprachliche Material unter neuen Gesichtspunkten zusammenzuordnen; und so in immer größeren Kreisen und höheren Gesichtspunkten, wenn die ganze Schrift eines Autors, wenn mehrere Schriften desselben Autors, wenn mehrere Autoren von denselben Schülern gelesen worden sind (vgl. meine Abhandlung „Ein Beitrag zur Lösung der Kollektaneenfrage").

Das ist Konzentrationsarbeit innerhalb desselben Faches, also in engeren Grenzen durchgeführt. Dieses methodische Verfahren ist bei jeder, auch bei einer verhältnismäßig mangelhaften Gestalt des Lehrplanes möglich. Schwieriger, wie gesagt, ist das fachübergreifende Lehrverfahren. Während der einzelne Lehrer innerhalb seines Faches leicht zusammenrücken und verdichten kann, was im systematischen Aufbau des Lehrplanes und Lehrbuches auseinanderliegt, stellen sich der Grenzüberschreitung von Fach zu Fach doch mancherlei Schwierigkeiten in den Weg.

Um das pädagogische Berührungsproblem, wie man die Wechselbeziehung der Lehrfächer auch anders nennen könnte, möglichst konkret zu behandeln, mögen im folgenden noch einzelne Beispiele Platz finden, an denen gezeigt wird, zwischen welchen Nachbargebieten bindende Fäden hin- und hergezogen werden können. Da ist zunächst der Religionsunterricht. Es wird von ihm vielfach wie von der Mathematik und nicht mit Unrecht behauptet, daß er in fachmäßiger Abgeschlossenheit seine Wege gehe. Und doch kann man sich bei richtiger Verteilung und Behandlung kaum ein anderes Fach denken, das in der Ausnützung des gleichzeitig Gebotenen und in der Anlehnung an dieses eine fruchtbarere Gestaltung und nachhaltigere Wirkung auf Geist und Gemüt erzielen könnte als die Religion mit ihren vielfach starren Stoffen. Schon Herbart sagt im „Umriß" § 94: „Der historische Unterricht muß mit ihm (dem Religionsunterricht) zusammenwirken, sonst stehen die Religionslehren allein und laufen Gefahr, in das übrige Lehren und Lernen nicht gehörig einzugreifen." So verlangen denn auch die neuen „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen 1901" ganz ausdrücklich, daß der evangelische Religionsunterricht überall ohne künstliche Mittel zu allen übrigen Lehrgegenständen, insbesondere den ethischen in engste Beziehung gebracht werden; und daß der katholische Religionsunterricht nicht in abgesonderter und vereinzelter Stellung, sondern mit allen Zweigen der bildenden und erziehenden Tätigkeit der Schule in reger Wechselbeziehung eng verbunden bleiben solle.

Daß gerade der Deutschunterricht nur in seiner engen Beziehung zu anderen Seiten des Unterrichts einen günstigen Erfolg erreichen kann, ist oft hervorgehoben wor-

den. Wie er selbst eine bedeutende Förderung dadurch erfährt, daß auch in den anderen Unterrichtsgegenständen auf ordentliches Lesen, Sprechen und Vortragen gehalten wird, daß die fremdsprachliche Lektüre und der Geschichtsunterricht, aber auch andere Gegenstände geeignete Aufgaben für die schriftlichen Übungen im Deutschen bieten, ebenso für die sogenannten Redeübungen, stellt er sich auch selbst wieder in den Dienst der übrigen Gegenstände. Am ausgesprochensten geschieht dies in dem deutschen L e s e b u c h e, welches Stoffe fast aus allen anderen Gebieten enthält, welche in der Klasse zur Behandlung kommen. Nur sollten die darin stehenden Stücke aus der Geschichte, aus der Naturgeschichte u. s. f. nicht vom Lehrer des Deutschen, sondern von dem betreffenden Fachlehrer durchgenommen werden. Die k u r z e n, f r e i e n A u s a r b e i t u n g e n im Deutschen, in den Fremdsprachen, in der Geschichte und Erdkunde sowie in den Naturwissenschaften, welche schon in den preußischen Lehrplänen von 1892 gefordert werden, stehen konzentrierend in der Mitte und haben außerdem den Vorteil, daß die Pflege eines guten deutschen Ausdruckes mehr als bisher dem Lehrer eines jeden Unterrichtsfaches zur Pflicht gemacht wird. „Die dem deutschen Unterricht gestellte besondere Aufgabe der Pflege v a t e r l ä n d i s c h e n S i n n e s weist ihm eine enge Verbindung mit der G e s c h i c h t e zu...." (Lehrpläne S. 22). Geschichts- und Geographieunterricht müssen natürlich darauf hin am nachhaltigsten arbeiten, aber auch der Deutschunterricht leistet durch die Lektüre und durch die schriftlichen Aufgaben dazu einen nennenswerten Beitrag. Werden alle in diesen Unterrichtsfächern gelegenen Momente ordentlich hervorgehoben, gelegentlich wiederholt und zur Zeit aufgefrischt, so kann daraus ein starkes patriotisches Gefühl resultieren.

Daß auch der sonstige Sprachunterricht mit der geschichtlichen Lehraufgabe der Klasse in Beziehung zu setzen ist, gilt als eine zwingende Forderung. An die Stelle zusammenhangloser unverbundener Materien, die der Zerstreuung Tür und Tor öffnen, treten schon in den l a t e i n i s c h e n u n d g r i e c h i s c h e n E l e m e n t a r b ü c h e r n zusammenhängende Stoffe, die gleich von vornherein zu konzentrierter Lehr- und Lernarbeit nötigen. Auf den mittleren Stufen tritt die lateinische und griechische Lektüre schon stärker assoziierend auf. Während der Autor selbst (N e p o s, C a e s a r, X e n o p h o n) in der Mitte grammatischer Belehrungen, Übersetzungen, schriftlicher Aufgaben steht, also zu strengster innerer Konzentration nötigt, bietet er anderseits unerschöpflichen Stoff zu Arbeiten anderer Art: „Gedankenentwicklung einzelner Kapitel, Zergliederung längerer Reden, Rekapitulation zusammenhängender Partien, Dispositionen ganzer Bücher, Schilderungen von Kämpfen und anderen Unternehmungen, Anfänge von Charakteristiken in erzählender Form . . . . . (Instr. f. d. Unt. an öst. Gymn. S. 88). Umgekehrt kann zur Erklärung lateinischer und griechischer Schriftsteller die Lektüre aus dem Deutschen herangezogen werden, wofür mehrfache Winke in den gebräuchlichsten Kommentaren, namentlich denen aus dem Verlage von F. Perthes in Gotha, enthalten sind. Man vergleiche übrigens hiezu die wissenschaftliche Beilage zum Jahresberichte des K. Neuen Gymnasiums in Nürnberg 1901/2: „Beiträge zur Erklärung alter Schriftsteller vornehmlich durch Hinweise auf die deutsche Literatur."

Daß der Unterricht in der a l t e n Geschichte durch die aus der Autorenlektüre geschöpften Kenntnisse Ergänzung und Vertiefung erfährt, kann als erwiesen gelten: daß diese Ergänzung geradezu gesucht werden muß, geht daraus hervor, daß das eingehende Verständnis und die Vertiefung in die Geschichte der beiden klassischen Völker zu den Hauptaufgaben des historischen Unterrichts am Gymnasium gehört. Die preußischen Lehrpläne und Lehraufgaben sagen in dieser Hinsicht ganz ausdrücklich: „Ein bisher noch zu wenig gewürdigter und doch für die gegenseitige Stützung der Unterrichtsfächer richtiger Gesichtspunkt ist die Herstellung einer näheren Beziehung zwischen der Prosalektüre und der geschichtlichen Aufgabe der Klasse. Dieses gilt wie für das Deutsche und alle Fremdsprachen, so insbesondere auch für das Latein. Dadurch wird für bedeutende Abschnitte der alten Geschichte und hervorragende Persönlichkeiten eine durch kraftvolle Züge belebte Anschauung gewonnen." Auch die Instruktionen für den

Unterricht an den österreichischen Gymnasien betonen diese innere Beziehung, in welcher die Geschichte des Altertums zu dem gleichzeitigen philologischen Unterricht steht, indem sie sagen: „Wenn für das gründliche Eindringen in die Geschichte einer Zeit und eines Volkes die Lektüre von Quellenschriftstellern eine notwendige Bedingung oder wenigstens eine wesentliche Förderung ist, so bietet das Gymnasium seinen Schülern diese Erleichterung für das Verständnis der römischen und griechischen Geschichte, sofern nur der geschichtliche Unterricht auf die gleichzeitig und nachfolgende Lektüre der Klassiker die gehörige Rücksicht nimmt, und anderseits die Erklärung der Klassiker es sich zur Aufgabe macht, die Schüler anschaulich in die Zeit und den Gedankenkreis der Schriftsteller zu versetzen." Einen Überschlag über die Beiträge, welche jeder Klassenautor dem gleichzeitigen Geschichtsunterricht leistet, habe ich im Rahmen von Klassenbildern im einzelnen in meiner Schrift „Der österreichische Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration, Wien, 1892" gegeben. Heynacher hat mit Recht hervorgehoben, daß auch zwischen der französischen und englischen Lektüre und dem Unterricht in der neueren Geschichte ein gleiches Verhältnis bestehen könne, wie zwischen altklassischer Lektüre und alter Geschichte. „Durch die parallele Lektüre von Macauly, Hume, Voltaire, Mignet, Ségur und Lanfrey wird das geschichtliche Gerippe von Namen und Zahlen Fleisch und Blut und Farbe bekommen."

Die stärkste Assoziationskraft scheint die Erdkunde zu haben. Der Geographieunterricht löst erstens eine mannigfache Tätigkeit von Denken und Sprechen aus, welche, korrekt gestaltet, für eine gut deutsche Ausdrucksweise viel leisten kann. Der Schüler ist nicht bloß ständig anzuhalten, dem auf der Karte Angeschauten den richtigen sprachlichen Ausdruck zu verleihen, er wird auch geübt aus Anschauungen die etwa möglichen Definitionen durch Vergleichen und Zusammenfassen zu bilden, das Gewirr der Karte zu ordnen und das Geordnete in Worten darzustellen. Die ganze Art, beschreibend zu vergleichen und vergleichend zu beschreiben, ist nicht bloß eine wertvolle logische Operation, sondern arbeitet auch dem Deutschunterrichte ordentlich in die Hände. Auffallend ist, wie lange man verkannt hat, welche naheliegende Beziehung zwischen dem Unterricht in der Erdkunde und Naturbeschreibung besteht, um so mehr als ja darüber wissenschaftlich seit Ritter und Peschel kein Zweifel mehr aufgekommen ist. Vor allem ist O. Peschels Behauptung: „Echte Erdkunde ist Naturbeschreibung" für den Unterricht wegweisend geworden. Welcher eindringliche Geographieunterricht könnte nun noch darauf verzichten, mit der Beschreibung der Erde als Ganzes die charakteristischen Züge des Tier-, Pflanzen- und Mineralreiches hervorzuheben und auch die hervortretenden klimatischen und sonstigen Naturerscheischeinungen mitzuberücksichtigen? Hat der Geographielehrer auf diese Dinge acht, dann belebt er sein Fach ganz außerordentlich und befähigt nach A. Humboldts Wort die Schüler dazu, „die Erscheinungen der körperlichen Dinge in ihrem Zusammenhange und die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganze aufzufassen." Der Lehrer der Naturgeschichte wiederum macht nach der Beschreibung des Tieres, der Pflanze, des Minerals auf ihr Vorkommen und ihre Verbreitung aufmerksam und läßt den Fundort auf den geographischen Schulatlanten aufsuchen. Das erklärt viel und hilft auch merken. Daß das Zeichnen für diesen Unterricht sehr wichtig ist als ein Hilfsmittel zur Förderung klarer Anschauungen und zur festen Einprägung erdkundlichen Wissens, wird auch in den methodischen Bemerkungen der preußischen Lehrpläne vom Jahre 1901 hervorgehoben. Das Zeichnen tritt überhaupt assoziierend in die Mitte zwischen verschiedene Unterrichtsgegenstände. Während im geographischen Unterricht durch das Zeichnen an der Tafel die Auffassung der Formen- und Größenverhältnisse des Kartenbildes erleichtert wird, wird im geometrischen Unterricht die innere Anschauung und das Vermögen der Konstruktion geweckt und belebt, in der Naturgeschichte aber dadurch, daß Zeichnungen mancher beobachteten Teile vom Lehrer selbst oder einem befähigteren Schüler an der Tafel entworfen werden, Klarheit und Schärfe der Auffassung gesteigert. Anderseits lassen sich verschiedene

geometrische Anschauungen wie die der Geraden und der Kreislinie, der Parallelen und konvergierenden Linien nicht bloß auf der Karte an den Formen des Festlandes und der Gewässer, sondern auch am Globus deutlich machen; man kann ferner an diesen geographischen Lehrmitteln sehr wohl das Messen üben, Maßstäbe im allgemeinen veranschaulichen, das Metermaß gewissermaßen an seiner natürlichen Stelle aufsuchen. Aus der Erdkunde erwachsen allerhand Beispiele für das Rechnen: es werden die Höhen der Berge, Tiefe der Gewässer, Länge der Täler und Flußläufe, Breite der Ströme, die geographische Länge und Breite eines Ortes berechnet; kurz man kann die ganze mathematische Disziplin, und zwar auf allen Stufen mit der geographischen in fruchtbare Beziehung setzen. Dafür werden im geometrischen Unterricht, da wo von der Lage der Geraden und Ebenen gegeneinander die Rede ist, die Lage der Vertikalen, des Horizonts, der Weltachse, des Meridians, der Ebene des Himmelsäquators, bei der Besprechung der Kugel die Vertikal- und Mittagskreise, Parallelkreise, Himmelsäquator und Horizont, bei dem schiefen Zylinder und den Winkeln, welche die Seiten eines solchen mit dem Radius der Grundfläche einschließen, die sich stets parallel bleibende Richtung der Erdachse und die Erklärung der Jahreszeiten näher erörtert werden. Der Zusammenhang der **Physik** mit der Mathematik ist schon von vornherein dadurch gegeben, daß sie auf den Stufen, wo die physikalischen Lehren in wissenschaftlicher Form und Strenge entwickelt werden sollen, der Hilfe der Mathematik bedarf: wird ja das physikalische Gesetz in einer mathematischen Formel fixiert. Dafür zahlt die Physik der Mathematik zurück, indem sie letzterer reichen Stoff für Aufgaben aller Art bietet. Statt zu banalen Beispielen zu greifen, holt sich der Mathematiker seine Aufgaben aus dem physikalischen Grenzgebiete und erzielt so ein Doppeltes, daß er nämlich das mathematische Denken des Schülers materiell auf einer gewissen Höhe und zweitens in der Nähe jenes Gebietes erhält, welches auch praktisch die größte Affinität zur Mathematik aufweist.

Die **Logik** tritt an den österreichischen Gymnasien erst in der vorletzten Klasse in den Kreis der Unterrichtsgegenstände ein und teilt sich mit der Psychologie, welche im letzten Jahreskurse gelehrt wird, in die Aufgabe, das bis dahin gelernte bunte Vielerlei von Wissen abschließend zusammenzufassen und die gesamte Gymnasialbildung zu vertiefen. Beide Disziplinen wirken also konzentrierend im eigentlichen und besten Sinne des Wortes. Die Beschäftigung mit allen bisherigen Gegenständen hat im ganzen gewiß eine vielfache geistige Betätigung verlangt, hat auch bei manchen Gegenständen, wie z. B. bei der Grammatik, der Mathematik, Naturlehre den formalen Charakter oft so in den Vordergrund treten lassen, daß die Schüler auf die verschiedene Art von Denkvorgängen unwillkürlich aufmerksam werden mußten, aber keine Disziplin hat diese selbst bisher zum Gegenstand eingehender Betrachtungen gemacht. Dies tut nun die Logik, und zwar nicht bloß als theoretische Untersuchung, sondern gerade mit Verwertung all desjenigen Materials von Erkenntnissen, in welchem die verschiedenen Denkformen dem Schüler während seiner bisherigen Lernzeit am prägnantesten entgegengetreten sind. Es erfüllt die Logik aber noch eine andere Aufgabe. Es schließen sich nämlich die Stoffe der sprachlich-historischen Gruppe einerseits und die der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe anderseits in zwei Kreisen enger aneinander. Der Logiklehrer weiß nun durch Entlehnung von Beispielen seine Fäden in beide Kreise hineinzuziehen und verbindet somit die beiden Gruppen von Fächern, gewissermaßen von einem in der Mitte gelegenen Standpunkte aus. Die **Psychologie**, der andere Teil der an österreichischen Gymnasien seit jeher eingeführten philosophischen Propädeutik, hat die Aufgabe, dem Schüler „den vollen Reichtum der Erscheinungen des seelischen Lebens...... begrifflich-systematisch zu erschließen und so zu seiner, die linguistischen, literaturgeschichtlichen, historischen und naturwissenschaftlichen Erscheinungen umfassenden Bildung die notwendige Ergänzung zu liefern.“ Daß die Psychologie ihrerseits mit dem physikalischen Unterricht in der oberen Klasse in Verbindung gesetzt werden kann, geht schon daraus hervor, daß gewisse Kapitel, wie z. B. die von den Sinnesempfindungen physikalische Kenntnisse voraussetzen; ebenso werden hier die auf einer früheren Stufe erwor-

benen somatologischen Kenntnisse eine fruchtbare Verwertung finden können. Entspricht es ja geradezu der konzentrierenden Aufgabe der Psychologie, alles aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht hieher Gehörige gerade an dem Punkte zusammenzufassen, wo es am meisten und dauerndsten das Interesse des Schülers fesseln kann, am beseelten Menschen selbst. Durch das Beispielmaterial aber ist die Psychologie ganz notwendig auf den philologischen Unterricht hingewiesen.

Aber auch an solchen Anstalten, wo, wie zumeist in Preußen, die philosophische Propädeutik keinen eigenen Unterrichtsgegenstand bildet, sondern nur ein Appendix des Deutschen, wird doch auch hier als Aufgabe gestellt, nicht bloß die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu fördern, sondern auch, wie dies die preußischen Lehrpläne Seite 24 ausdrücklich betonen, dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen.

Was im vorausgehenden für die Hauptgegenstände an einzelnen Beispielen aufgezeigt wurde, ließe sich natürlich auch von anderen Unterrichtsgegenständen zeigen, vom Zeichnen und Turnen, die immer mehr in den Kreis der allgemein verbindlichen Lehrfächer hereinrücken, wie vom Gesang, der Handfertigkeit u. s. w.

Neben all dem könnte man sich auch die Aufgabe stellen, die einzelnen Lehrstoffe Klasse für Klasse, wie sie daselbst zur Behandlung kommen, miteinander zu vergleichen, das Gemeinsame und Verwandte herauszuziehen und die typischen Ergebnisse der Arbeit in den einzelnen Jahreskursen zusammenzustellen, wie ich es in meiner früher erwähnten Arbeit bezüglich des österreichischen Gymnasiallehrplanes getan habe.

Gegen einen solchen Versuch wird man wohl kaum etwas Ernstliches einwenden wollen, eher dagegen, daß man auch auf den oberen Stufen solche Konzentrationsarbeit fortsetze. Indes möchte ich demgegenüber geradezu behaupten: Je mächtiger sich die Einflüsse von Gesellschaft und Leben auf den Jüngling, der noch aneignen und lernen soll, geltend machen, desto notwendiger ist ein Gegengewicht, um innere Sammlung und ruhende Besinnung zu erzielen. Dies aber kann nur ein Lehren, das auf Zusammenführen, Vergleichen und Ausgleichen ausgeht, mit einem Worte die Konzentration des Unterrichts. Gerade deshalb, weil auf den oberen Stufen eine noch intensivere geistige Tätigkeit ins Spiel gesetzt wird, weil die Anforderungen an den Schüler größer werden, weil die einzelnen Disziplinen Fachlehrern in die Hand gegeben werden müssen, die im Vollbesitz des wissenschaftlichen Teiles ihrer Aufgaben stehen, muß der Neigung zu isoliertem Lernen und Lehren gewehrt werden durch die Lessingsche Forderung, den Schüler beständig aus einer Szienz in die andere blicken zu lassen, und durch die Herbartsche Forderung, daß der Lehrer die Fugen, wo das menschliche Wissen zusammenhängt, genau beachte.

Äußere Konzentration. So kann man das Ganze der Veranstaltungen nennen, welche seitens der Schule getroffen sind, um nicht bloß äußerlich die Notwendigkeit konzentrierender Lehr- und Lerntätigkeit zum Ausdruck zu bringen, sondern um auch Mittel und Wege zu schaffen, damit die oben beschriebene innere Konzentration der Bildungsstoffe seitens der einzelnen Lehrer wirklich vollzogen werden könne. Solcher Vorkehrungen gibt es nun zweierlei, erstens persönlicher, zweitens sachlicher Natur. Zu den ersteren gehört die Lehrfächerverteilung, die Einrichtung des Klassenordinariats und die Leitung durch den Direktor, zu den letzteren der Lehrplan, der Stundenplan, die Konferenzen, die zwanglosen Besprechungen der Fachlehrer und das Klassenbuch. Diese Veranstaltungen treffen wir allerwärts, nach der einen Richtung mehr, nach der anderen weniger ausgebildet, nicht bloß ein Zeichen straffer Organisation unseres höheren Schulwesens überhaupt, sondern auch der Ausdruck der Notwendigkeit, die Wirksamkeit des Lehrplanes nach Seiten seiner Durchführung zu erhöhen. Es wurde schon oben gesagt, daß das ausschließliche Fachlehrersystem die Konzentrationsarbeit nicht begünstige. Um nun die Gefahr, welche in diesem für den Unterricht und die Erziehung offenbar gelegen ist, zu vermindern, wurde schon durch den österreichi-

schen Organisationsentwurf angeordnet, daß die pädagogische Führung einer jeden Klasse einem besonderen Klassenvorstand (Ordinarius) anvertraut werde, der dann auch in didaktischer Beziehung den vereinigenden und leitenden Mittelpunkt bilden sollte. Auch in den preußischen Lehrplänen vom Jahre 1901 wird Seite 76 ausdrücklich gesagt, daß dem Geiste der Schule nur dadurch eine bestimmte Richtung gegeben werden könne, daß der Einfluß und die gesamte Wirksamkeit des Klassenlehrers gegenüber dem Fachlehrer gestärkt werde, besonders in den unteren nnd mittleren Klassen. Die Zerplitterung des Unterrichtsstoffes auf diesen Stufen unter zu viele Lehrer ist ebenso wie deren häufiger Wechsel ein Hindernis für jede nachhaltige erziehliche Wirkung.“ Die methodische innere Verknüpfung verwandter Lehrfächer untereinander und die entsprechende Gruppierung des Lehrstoffes sei auch ein wirksames Mittel zur Verminderung der Hausarbeiten. Deshalb sollten wenigstens auf den unteren und mittleren Stufen in jeder Klasse die sprachlich-geschichtlichen Fächer einerseits und die mathematisch-naturwissenschaftlichen anderseits möglichst in eine Hand gelegt werden. In welcher Weise am besten diese Gruppierung der Lehrfächer in den einzelnen Klassen geschehen sollte, habe ich in meiner früher zitierten Arbeit gezeigt.

Die Aufgabe des Direktors als des Obmannes so vieler Klassen ist eine noch ungleich schwierigere als die des Ordinarius. Er hat nicht bloß dafür zu sorgen, daß sich in den einzelnen Klassen unter der unmittelbaren Obhut des Klassenvorstands die Konzentrationsarbeit in der früher angedeuteten Weise vollziehe, sondern auch, daß die gesamte Erziehungs-, Lehr- und Lernarbeit seiner Anstalt sich zu einem organischen Ganzen zusammenschließe, deren Ergebnis für die Schüler eine harmonische Ausbildung aller ihrer Geisteskräfte sein wird.

Neben dem Lehrplan, über dessen Bedeutung und Unvollkommenheit früher das Nötige gesagt worden ist, kommen die einzelnen Stundenpläne für die Konzentration des Unterrichts in Betracht. Es bleibt viel zu wenig beachtet, welche Nachteile ein nicht durchdachter Stundenplan für den ganzen Unterricht mit sich bringt. Man könnte ebenso von einem Stundenplanaggregat sprechen wie von einem Lehrplanaggregat, wenn man bedenkt, wie dieser vielfach so ganz nach äußeren Rücksichten hergestellt wird, so daß die Lehrgegenstände eines Tages oder Halbtages oft in einem aller pädagogischen Überlegung hohnsprechenden Kunterbunt aufeinander folgen. Man will geistige Abspannung hintanhalten, indem man in die Reihe der Gegenstände Abwechslung zu bringen sucht, während vielleicht gerade in dieser Nötigung, aus einem Vorstellungskreise, in dem man sich kaum recht festgesetzt hat und heimisch geworden ist, in den anderen heterogenen und dann in den dritten und vierten zu überspringen, der Hauptgrund für eine lähmende Abspannung der Schüler gelegen ist. „Auf unseren Gymnasien“ — ist in einer Abhandlung der Zeitschrift für das Gymnasialwesen vom Jahre 1885 zu lesen — „wechseln die Objekte fast in jeder Stunde; die Vorstellungen, welche in der einen Lehrstunde gewonnen werden, finden in anderen keine Anknüpfung, Verdichtung und Befestigung; so verdunkeln sich in jeder Stunde die ohne gegenseitige Beziehungen zuströmenden Vorstellungs- und Begriffsmassen . . . .“

Was aber im Lehrplan etwa nicht vorgezeichnet und in der Anlage des Stundenplanes aus äußeren Gründen unmöglich ist, kann sicher durch die verschiedene Art des Meinungsaustausches geschehen, der in den Konferenzen zwischen dem Direktor und den Lehrern und unter diesen selbst zustande kommt. In diesen Konferenzen hat der Direktor Gelegenheit, auf die Notwendigkeit des Zusammenwirkens der Lehrer und des Zusammenstrebens der einzelnen Unterrichtsgegenstände hinzuweisen, wenn er seine gelegentlich der Hospitierungen gemachten Wahrnehmungen bekannt gibt. Gerade der Leiter der Anstalt wird am ehesten in der Lage sein, auf die Berührungsstellen zwischen den einzelnen Disziplinen aufmerksam zu machen, da er vor dem einzelnen Lehrer voraus hat, wie aus der Vogelperspektive das ganze Getriebe zu überschauen. Aus seinen Besprechungen kann sich auch für den Nichtfachmann gar mancher ersprießliche Wink ergeben, den er bei der Behandlung seines Gegenstands verwerten kann. In besonderen Besprechungen der einzelnen in einer Klasse gleichzeitig beschäftigten

Lehrer (Klassenkonferenzen) ist Gelegenheit zu erörtern, wo die scharfgezogenen Grenzen der eigenen Wirkungssphäre die des Kollegen berührt oder vielleicht deckt, was er von diesem zu erwarten, wieviel er für ihn zu leisten habe.

Endlich kann eine gewisse schriftliche Darstellung dessen, was gleichzeitig in den Klassen gelehrt wird, von erträglichem Werte sein. Dies geschieht bereits allerwärts in den sogenannten Klassenbüchern. Dadurch, daß Stunde für Stunde die behandelte Lehrmaterie eingetragen wird, ergibt sich Tag für Tag ein ganzes Unterrichtsbild, das folgenden mehrfachen Nutzen gewähren kann. Nicht bloß, daß der einzelne Fachmann immer, so oft er nur wollte, einen Einblick in die von ihm bereits geleistete Arbeit und auch in deren Tempo hätte, das er dann nach Maßgabe des zu erreichenden Zieles beschleunigen oder verlangsamen könnte, es bleibt so auch jeder Lehrer mit den gleichzeitig nebenher laufenden Klassenstoffen in steter Evidenz. Ein Blick ins Klassenbuch genügt dann vielleicht, um zu sehen, welche Bildungsinhalte tags vorher oder schon am selben Tage am geistigen Horizonte des Schülers vorübergezogen sind, und was er sonst erst auf Umwegen (durch Fragen an die Schüler oder Kollegen, in der Klassenkonferenz u. s. w.) erführe, das ergibt sich ihm in kurzem bei der Besichtigung des Klassenbuches. In dieses könnten übrigens auch, wie es die neuen preußischen Lehrpläne (Seite 75) vorschreiben, die für jeden einzelnen Tag geforderten häuslichen Arbeiten eingetragen werden, damit so dem Direktor und Klassenlehrer ermöglicht werde zu überwachen, ob das gebotene Maß von Hausarbeiten auch wirklich eingehalten wird.

Zum Schlusse noch ein Wort über unsere Reifeprüfungen vom Standpunkte der Konzentration. Erfahrungsgemäß sind die Schüler der obersten Klasse mindestens vom II. Semester an gar nicht recht mehr für eine ordentliche Arbeit in den Klassenstoffen zu haben. Das drohende Gespenst der Reifeprüfung lenkt ihr ganzes Sinnen und Trachten davon ab, ihr Blick ist einerseits angstvoll auf das Prüfungsziel nach vorne, auf die Vorbereitung zur Erreichung desselben nach rückwärts gewendet. Was kann da noch Ersprießliches in der Schulstube geleistet werden? Und doch liegt weder in den gesetzlichen Bestimmungen für die Abhaltung der Maturitätsprüfung noch insbesondere in den daselbst festgestellten Anforderungen bei dieser Prüfung irgend eine Nötigung für eine solche Zwangsarbeit seitens der Schüler. Soll doch bei der Beurteilung des Abiturienten „das ganze Gewicht nicht auf die einzelnen Kenntnisse der Schüler, sondern einzig und allein auf die erreichte allgemeine Bildung, auf den allmählich gewonnenen geistigen Gesichtskreis und auf jene formale Schulung des Geistes gelegt werden, welche zu wissenschaftlichen Studien, wie sie auf der Hochschule betrieben werden, die notwendige Voraussetzung ist“ (siehe Weisungen, S. 30 und S. 21 für die Widerlegung der gegen die Abhaltung der Reifeprüfung vorgebrachten Einwände; vgl. vor allem auch die diesbezüglichen Bestimmungen des Organisationsentwurfes, §§ 78—88). Auch wird in diesen Weisungen ganz ausdrücklich davon gesprochen, daß es sich bei dieser Prüfung nicht um die äußersten Spitzen der Gymnasialkenntnisse, sondern um den festen Stamm des Wissens handelt und bei diesem wiederum nicht um ein bloß totes Wissen, sondern ein lebendiges Verarbeiten und Verwerten des Gewußten. Das sind nun allerdings sehr billige Anforderungen, möchte man meinen, wenn der Prüfende von Einzelheiten und Höherliegendem absehen und dafür mit dem Allgemeinen, wenn es nur lebendiges Geistesgut ist, zufrieden sein darf. Woher also doch diese Angst der Schüler angesichts so billiger Forderungen? Ich meine, es sei die Antwort auf diese Frage mit der vorliegenden Abhandlung gegeben. Der Schüler ist sich gar wohl bewußt, daß er gar keinen einzigen großen geistigen Gesichtskreis habe, sondern daß sein Wissen in viele Kreise zerlegt erscheint, die unverbunden und vielfach halb leer nebeneinander liegen. Die will er nun noch schnell, so gut es eben angeht, ausfüllen; er fühlt ebenso, daß die sogenannte allgemeine Bildung, die man von ihm verlangen wird, ein dehnbar Ding ist, und deshalb sucht er noch schnell aufzuraffen, was ihm zum Ideale eines solchen Gebildeten zu gehören scheint, und lebendig fühlt er erst gar nicht sein Wissen, daher sucht er die Bestandstücke desselben durch weitausgreifende Wiederholung, vielfach auch erst durch Neueinprägung lebendig zu

machen. Man weiß, wozu all die geschilderte hastige Arbeit führt — in wenig Wochen nach der Prüfung ist all dies verloren und vergessen. Das einzige Mittel, um diesen Unzukömmlichkeiten zu begegnen, scheint mir nur in dem von der untersten Stufe auf unablässig gepflegten Konzentrieren der Bildungsstoffe gelegen zu sein. Nur so verdichtet sich das Wissen des Schülers zu einer kompakten, aber beweglichen Masse; in einem großen Kreise von Erkenntnissen steckt für ihn Leben, und da er gelernt, das Viele stets in lebendigen Zusammenhang zu bringen, so wird er nun auch gelegentlich der Prüfung im stande sein, es wieder auseinander zu legen; er wurde immer und immer dazu angeleitet, die Fäden zu legen von einem zum andern, und deshalb kann es ihm jetzt nicht schwer fallen, das Gewebe wieder aufzulösen, mit dem Erarbeiteten etwas anzufangen. Solange aber jeder Lehrer nur darauf aus ist, seinen Unterrichtsgegenstand zu bewerten, den Bildungsgehalt nur seines Faches reichlich auszuschöpfen, und Verzicht leistet auf die Stärkung, die andere Fächer auf das seine ausüben können und umgekehrt, so lange werden jene Einwände gegen die Berechtigung der Maturitätsprüfung immer von neuem wieder erhoben werden.

Literatur: Willmann, Die Verknüpfung des Lehrstoffes und über die Verbindung der Lehrfächer untereinander (Päd. Vorträge, Leipzig 1896). — Derselbe, Didaktik II, 219 ff. — Loos, Der österr. Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration. Wien 1892. — Schiller, Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts. Halle 1890. — Derselbe, Art. „Lehrplan" und Art. „Gymnasialpädagogik" in Reins Enzyklop. Handbuch der Pädagogik. — Schuller, Die einheitliche Gestaltung des Gymnasialunterrichts. Halle 1890. — Spielmann, Konzentration des Unterrichts. Wiesbaden 1890. — Keferstein im Art. „Fachlehrersystem" in Reins Enzykl. Handbuch der Pädagogik. — Schmitt, Die Konzentration für die V. Gießen 1893. — Merian-Genast, Die Lehrstoffe der IV. im Lichte der Konzentration, Progr. Jena 1892. — Hüter, Die Konzentration des sprachlich-historischen und geographischen Unterrichts in U. III., Progr. Gießen 1889. — Derselbe über Konzentration in V. Jena 1889. — Ihm, Die Konzentrationsidee und ihre Bedeutung für die Obertertia des Gymnasiums, Programm 1889. — Ahlheim, Konzentration für O. II. Progr., Bensheim 1893. — Frick, Unmaßgebliche Vorschläge zur Gestaltung des neuen Gymnasiallehrplanes (Päd. und did. Abhandl.). Halle 1893. — Derselbe. Aphorismen zur Theorie eines Lehrplanes, betreffend die Klassenlektüre der Gymnasialprima (Lehrpr. und Lehrg. 5. Heft 1885). — Altenburg, Zur Lehrplanorganisation für die Prima des hum. Gymnasiums. Wohlau 1891. — Derselbe, Parallele Behandlung verwandter Stoffgebiete (Lehrpr. und Lehrg. 10. Heft, 1887). — Bliedner. Versuch einer Konzentration des literaturkundlichen Unterrichts (Päd. Studien, I. Heft 1882). — Kern, Die Realschule und die Konzentration des Unterrichts, Progr.. Mülheim a. Ruhr 1863. — Ackermann. Über die Konzentration des Unterrichts mit spez. Bezugnahme auf den Lehrplan der höheren Mädchenschule (Päd. Fragen. I. Reihe, Dresden, Bleyl und Kämmerer). — Huther, Zeitschr. für das Gymnasialwesen 45, 529. — Toischer, Theoretische Pädagogik. München 1896, S. 77. — Münch. Zukunftspädagogik. Berlin 1904, S. 204. — Frank, Der Lehrplan u. d. Instr. f. d. Unter. a. d. Gymn. in Öst., in welchem Werke das Konzentrationsprinzip eine eingehendere Würdigung erfährt. Prag 1904. — Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Leipzig, 1903. — Trarbach P., Konzentration des Unterrichts in der Volksschule. 2. A., Berlin 1905. — Hofer A., Die Mittelschule und die Neuzeit, Programm. Triest 1903. — Würzner A., Die Konzentration im Sprachunterricht d. Realschule, Ztsch. f. d. Realschulwesen i. Ö., 1905, Hft. 6. Vgl. auch d. Art. „Einheitlichkeit des Unterrichts".

Linz. *Jos. Loos.*

Konzentrische Kreise. Die Anordnung nach konzentrischen Kreisen. Bezüglich der Anordnung des Lehrstoffes machen sich drei Richtungen geltend. Nach den konzentrischen Kreisen wird für die „erste Unterrichtsstufe aus dem Gesamtgebiet des betreffenden Lehrfaches das relativ Leichteste und Wissenswerteste vorgeführt und auf jeder folgenden Lehrstufe unter Wiederholung des Vorangegangenen der abgesteckte Erkenntniskreis im einzelnen weiter ausgearbeitet" (Dittes). „Die Lehrstoffe lagern sich wie Jahresringe um den ursprünglichen Kernstoff des ersten Schuljahres" (Heilmann). Den konzentrischen Kreisen stellte Ziller seine kulturhistorischen Stufen gegenüber; die Anordnung des Lehrstoffes gründet sich hiebei auf die Voraus-

setzung, daß zwischen der Entwicklung des einzelnen und der Gesamtheit ein Parallelismus besteht und daß jedes Kind in seiner individuellen Entwicklung dieselben Stufen (in kurzer Zeit) durchlaufen muß, die die Menschheit in ihrer Kulturentwicklung durchgemacht hat. W. Pfeifer ist bestrebt, in seinem Lehrplan die Mängel der konzentrischen Kreise und der kulturhistorischen Stufen zu vermeiden. Wie man in der psychischen Entwicklung des Kindes eine Anschauungs-, Vorstellungs- und Begriffsstufe oder eine phantasiemäßige, eine tatsächliche und eine reflektierende Denkweise unterscheidet, so fordert er für die Anordnung des Lehrstoffes die Vorbereitungsstufe, die Stufe der tatsächlichen Einführung und die Stufe der vertiefenden Wiederholung.

Das Wesen der Anordnung des Lehrstoffes nach konzentrischen Kreisen besteht darin, daß ein Stoffganzes den Kernpunkt bildet, um den sich alle folgenden Stoffe derart assoziieren, daß hiebei nicht nur der Stoffumfang sich erweitert, sondern auch die Schwierigkeit hinsichtlich seiner Aneignung stetig zunimmt. Man ordnet den Lehrstoff nach konzentrischen Kreisen, wenn man z. B. schon auf der Unterstufe die Elemente der Wort- und Satzlehre behandelt und diese Gebiete auf der Mittel- und Oberstufe angemessen erweitert und vervollständigt, oder wenn man im Rechnen anfänglich auf den Zahlenraum 1 bis 10 sich beschränkt, dann zu den Zahlenräumen 1 bis 100, 1 bis 1000 u. s. w. bis zum unbegrenzten Zahlenraum übergeht, oder wenn man im geographischen Unterricht zunächst den Schulort behandelt und dann das Heimatland, den Gesamtstaat, die übrigen Staaten, die Erdteile und die Erde in den Kreis der Besprechungen zieht.

Die Anordnung des Lehrstoffes in konzentrischen Kreisen gewährt in mehrfacher Beziehung Vorteile. Es kann bei der Auswahl des Lehrstoffes dem jeweiligen Standpunkt des Schülers in ausreichendem Maß Rechnung getragen werden, es ist für eine ausgiebige Wiederholung Gewähr gegeben, die Schüler gewinnen schon früh einen Überblick über das Ganze des Lehrfaches, es wird eine innige Wechselbeziehung zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern bewirkt (siehe Artikel „Konzentration“).

Dies alles gilt jedoch nur vom Standpunkt der Lernschule, der es vor allem auf ein möglichst umfangreiches Wissen ankommt.

Vom Standpunkt der Erziehungsschule ergeben sich aus der Anordnung nach konzentrischen Kreisen unverkennbare Nachteile. Die Erziehungsschule faßt das Wissen nur als Mittel der Charakterbildung auf; sie ist bestrebt, den Menschen zu veredeln, sie legt einen besonderen Wert auf die formale Seite des Unterrichts. Durch die Anordnung nach konzentrischen Kreisen wird Zusammengehöriges zerrissen; das gleichförmige Wiederholen mindert und lähmt das Interesse, das fortwährende Verflechten von Bekanntem mit Unbekanntem erzeugt das Unlustgefühl der Hemmung. Das Fazit lautet: De omnibus aliquid, de toto nihil — das ganze Gebiet wird durchstreift, vieles wird gelernt, aber wenig klar und gründlich.

Literatur: Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplanes. Gütersloh. — Kerschensteiner, Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes. München 1899. — Pfeifer W., Organisation und Lehrplan der mehrklassigen Volks- und Bürgerschulen nach den Forderungen der Gegenwart. Gotha 1896. — Hollkamm, Die kulturhistorischen Stufen und ihr Verhältnis zu den konzentrischen Kreisen und zur fachwissenschaftlichen Anordnung. Dresden 1901. — Brüggemann Fr., Organisation und Lehrplan der mehrstufigen Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart. Berlin 1896.

Linz. *Wilh. Zenz.*

Kopfrechnen s. d. Art. Rechenunterricht.

Körperhaltung. Eine richtige Körperhaltung ist vor allem wichtig für die normale Entwicklung der lebenerhaltenden inneren Organe (insbesondere auch der Lunge) und daher von großer Bedeutung überhaupt. Sie ist in erster Linie bedingt durch eine kräftige Entwicklung des Körpers. Je stärker und fester die Knochen, je entwickelter die Muskeln (Sehnen und Bänder) sind, desto vollendeter wird die edle Haltung des menschlichen Körpers sein; dabei dürfen wir uns aber keiner Täuschung hingeben, als ob dicke Kinder auch kräftige Kinder wären. Im Hinblicke hierauf wird man schon von der ersten

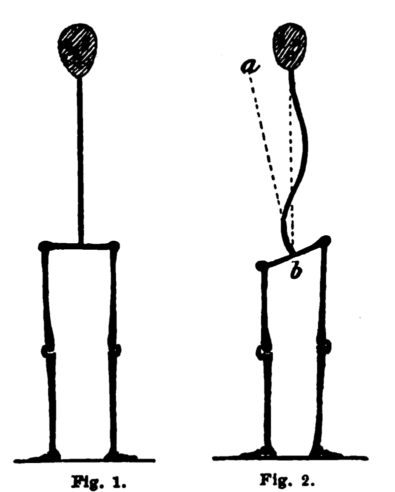


Fig. 1. Fig. 2.
Statische Skoliose, schematisch dargestellt.

Fig. 1. Normaler Stand der Wirbelsäule bei gleicher Länge der Beine. — Fig. 2. Verkürzung des linken Beines, Schiefstand des Beckens, der Rumpf würde in der Richtung *ab* stehen, wenn sich die Wirbelsäule nicht im Lendenteil umböge mit Gegenkrümmung im Brustteil.

Lebenszeit des Kindes an auf eine naturgemäße Lebensweise sehen, welche gefördert wird durch einfache, leicht verdauliche, reizlose Kost, viel natürliche Bewegung in frischer, reiner Luft, zweckentsprechende Kleidung, wohlerwogene Zeiteinteilung und Beschäftigung und ausgiebigen Schlaf auf gesundheitszuträglichem Lager (s. „Physische Erziehung"). Ferner dürfen dem noch schwachen Körper des Kindes keine übermäßigen Leistungen zugemutet werden durch frühzeitiges Aufrechttragen, stundenlanges Sitzen und ver-

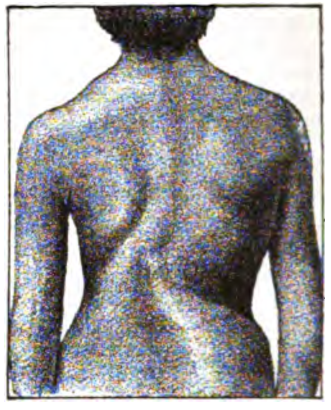


Fig. 3.
Rechtsseitige Skoliose.
(Die rechte Schulter steht höher)

frühtes Laufenlassen der Kinder (im Laufstuhle, am Gängelbande). Geduld kann hiebei so manches Kind einerseits vor schiefer Körperhaltung schon im vorschulpflichtigen Alter, die in den meisten Fällen die Anlage bildet zu der so häufig als Schulkrankheit beklagten seitlichen Rückgrats-

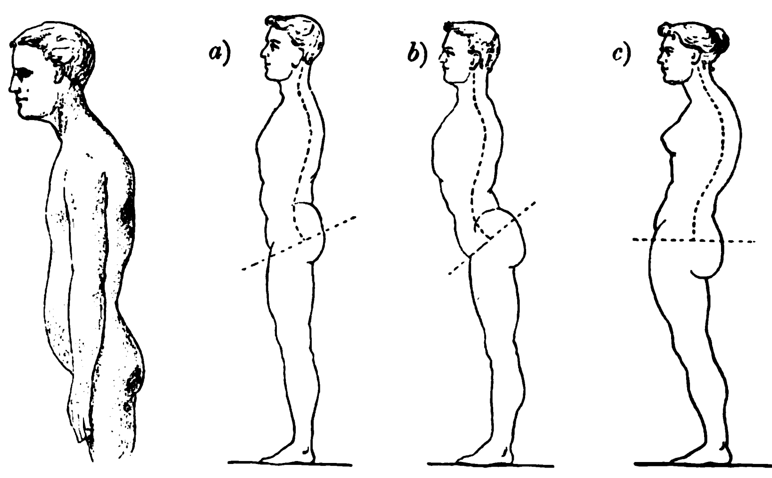


Fig. 4. Lässige Haltung. Fig. 5. *a*) Normale Haltung. Fig. 6. *b*) Militärische Haltung. Fig. 7. *c*) Lässige Haltung.
(Die punktierten Linien geben den Verlauf der Wirbelsäure sowie der Beckenneigung an.)



Fig. 8.



Fig. 9.



Fig. 10.

Drei Arten fehlerhaften Sitzens.

(Nach Wiel und Grehms „Lehrbuch der Hygiene".)



Fig. 11.
Richtige Körperhaltung (Lickrotsche Hausschulbank)

verkrümmung (Skoliose), (Fig. 1—7), anderseits vor krummen Beinen bewahren.

Sobald das Kind die Schule zu besuchen anfängt, droht seiner Körperhaltung eine weitere Gefahr durch langes Sitzen in nicht geeigneten, den Körpermaßen nicht angepaßten Bänken in der Schule, durch Vernachlässigung der Körperhaltung bei Fertigstellung schriftlicher Arbeiten in der Schule und zu Hause (Fig. 8—13), mitunter auch veranlaßt durch nicht einwandfreie Beleuchtungsverhältnisse, endlich durch einseitige Überlastung des Körpers beim Tragen von Büchern und Schulgerätschaften (Fig. 14.)



Fig. 12.
Richtige Sitzhaltung.
(Schenksche Hausschulbank.)



Fig. 13.

Richtige Sitzhaltung.

Nach: „Gesundheitsregeln für die Schuljugend", zusammengestellt von der Hygienesektion des Berliner Lehrervereines.)

Diesen Gefahren trachtet man seitens der Schule vorzubeugen durch Wechsel der Körperhaltung während einer Unterrichtsstunde (die Kinder stehen z. B. beim Schreibunterricht während der Erklärung jeder neu einzuübenden Buchstabenform, in den anderen Unterrichtsstunden werden sie häufig einzeln aufgerufen, wobei schon aus hygienischen Gründen auf stramme Körperhaltung zu sehen ist), durch Pausen zwischen je zwei Schulstunden, durch Einführung des obligaten Turnunterrichts, durch Pflege der Jugendspiele und Förderung sonstiger Leibesübungen, insbesondere des Schwimmens, durch Beistellung geeigneter Subsellien, welche der Größe der Schüler angepaßt sind und sowohl ein richtiges Sitzen beim Schreiben als auch ein ungezwungenes Stehen in der Bank ermöglichen (s. „Schulbank"), worauf aber dann allerdings auch alle Lehrer sehen müssen. Auch wird auf einen richtigen Einfall des (Tages- und des künstlichen) Lichtes von genügender Qualität und Quantität geachtet. In gleicher Weise sollte man aber auch in der Familie auf eine richtige Körperhaltung des Kindes dringend und dauernd sehen. Dieselbe wird ermöglicht, wenn beim Schreiben beide Füße mit der ganzen Sohle aufstehen (Fußschemel), wenn das Kind — etwa durch Erhöhung des Sitzes — nicht genötigt ist, die Achseln hochzuziehen, um beide Unterarme auf die Tischplatte auflegen zu können, und wenn ein hinreichend großer Arbeitsplatz vorhanden ist. Besonders leicht leidet die Körperhaltung beim Arbeiten mit verschiedenen Nachschlagewerken (Wörterbüchern).

Der Versuch, durch Einführung der Steilschrift die Körperhaltung der Schulkinder zu fördern, muß im allgemeinen als gescheitert angesehen werden. Gegen das Tragen der Schulbücher unter dem Arm oder in einer Hand wird teilweise mit Erfolg angekämpft. Der Schulranzen des Abc-Schützen, der Tornister des Soldaten, der Rucksack des Wanderers sind bewährte Einrichtungen, die auch für die Zöglinge höherer Schulen nicht außer Kurs gesetzt werden sollten. So fördernd Turnen, Schwimmen, Wandern und andere Leibesübungen auf eine richtige Körperhaltung Einfluß zu nehmen geeignet sind, so schädigend wirkt jede Einseitigkeit, jede Übertreibung und sportmäßiger Betrieb. Hier ist insbesondere auf die von der Rennbahn herübergenommene, vornüber gebeugte Körperhaltung beim Radfahren hinzuweisen.



Fig. 14.

Richtiges und falsches Tragen der Schulbücher (Dr. Mickelsen-Kopenhagen; vgl. Burgerstein u. Netolitzky Schulhygiene).

Der Versuch, durch äußere Mittel (Klappbrillen, Lesestützen (Fig. 15, 16) und Lesepulte, Mieder und Geradehalter) die Körperhaltung zu bessern, muß bei normalen Körperanlagen als unzureichend und verfehlt bezeichnet werden; allseitige Kräftigung des Körpers und Stählung der Willenskraft vermögen hier einzig und allein dauernd günstige Erfolge zu sichern.

Literatur: S. „Schulgesundheitspflege“.

Aussig. *G. Hergel.*



Fig. 15.
Emil Vogts Orthostat als Kopfstütze.

Körperpflege des Schülers. Die Körperpflege des Schülers als solchen kann von der Schule aus unter folgenden Gesichtspunkten erfolgen:

1. Die Schule hat alles zu vermeiden, was der normalen Entwicklung des Zöglings von Nachteil sein könnte, sei es *a*) durch unmittelbare Beeinflussung des Körpers, sei es *b*) mittelbar durch zu hohe Anforderungen an die geistige Leistungskraft des Schülers.

2. Die Schule hat direkt fördernd einzugreifen *a*) durch bestimmte Maßnahmen, *b*) durch Belehrung der Schüler, *c*) durch Ratschläge an die Eltern, bezw. an die verantwortlichen Aufseher und Rücksprache mit ihnen, *d*) durch Kontrolle der Befolgung, bezw. des Entgegenkommens hinsichtlich der von der Schule gegebenen Weisungen und Winke, Ratschläge und Vorschriften und der zu erstrebenden Erfolge, und zwar in und außerhalb der Schule; denn die Schule hat in erster Linie der Schüler wegen, dann aber auch um ihrer selbst willen in Anbetracht dessen, daß man gerade heutzutage die Schule für alle Entartungen und Mißerfolge der Jugend oft ganz allein verantwortlich macht, ein Interesse daran, daß der Schüler auch außer der Schulzeit eine ihren Intentionen entsprechende Behandlung erfahre.



Fig. 16.
Emil Vogts Orthostat als Schulterstütze.

Inwieweit nun die oben angeführten Forderungen bereits erfüllt

sind, ist aus einer übersichtlichen Darstellung in dem Artikel „Schulgesundheitspflege" zu ersehen, wobei nur erwähnt werden mag, daß der sogenannte „ungeteilte Unterricht" (= ausschließlicher Vormittagsunterricht) derzeit in seinen Segnungen ebenso überschätzt wird, wie seinerzeit die Steilschrift. Hinsichtlich der Belehrung der Schüler verweisen wir auf die Artikel „Hygienische Belehrung in der Schule" und „Geschlechtsreife", hinsichtlich der notwendigen Unterstützung der Bestrebungen der Schule durch das Haus auf den Artikel „Physische Erziehung", hinsichtlich der Hygiene beim Unterricht endlich auf den Artikel „Überbürdung".

Hier bleibt uns also bloß die Frage zu erörtern übrig, inwiefern jene von der Schule ausgehenden Maßnahmen zur Förderung der körperlichen Ausbildung der Jugend, deren Durchführung der Schule selbst obliegt, zu vermehren oder zu erweitern, in richtige Bahnen zu lenken oder vielleicht auch bereits in gewisser Beziehung einzuschränken wären.

Was zunächst das Schulhaus anlangt, so ist daran zu erinnern, daß einzelne Verordnungen bestehen, welche hervorheben, daß Schulhäuser nicht durch äußeren Prunk und stattliche Fassaden als „Schulpaläste" auffallen, sondern durch zweckentsprechende Anlage und innere Einteilung einen Fortschritt aufweisen sollen. Der Staubbildung soll durch Anbringung geeigneter Schulreinigungsvorrichtungen und durch Verwendung bewährter Ventilations- und Heizanlagen, der Staubablagerung durch Vermeidung hiezu geeigneter Flächen und Staub bildenden oder leicht aufnehmenden Materials für den Bau und für die Einrichtung vorgebeugt werden. Der Schaffung und Anlage folgender Räume ist ein besonderes Augenmerk zuzuwenden: 1. Den Kleiderablagen; diese dürfen nicht in Räumen untergebracht sein, welche der Erholung der Schüler in den Unterrichtspausen dienen sollen; sie sollen nahe dem Eingange liegen und gut ventilierbar sein. 2. Den Bedürfnisräumen; diese sollen heizbar, licht und luftig sein. Auch sollten sie durchgehends mit ausgiebiger Waschgelegenheit ausgestattet sein. Bilden doch Sauberkeit und Reinlichkeit die wichtigste Voraussetzung für eine erfolgreiche Bekämpfung der Infektionskrankheiten. 3. Für geeignete Turngelegenheit in geschlossenen Räumen und im Freien sollte selbst bei der kleinsten Schule gesorgt sein; bei größeren Anstalten sollten auch sogenannte Regenhallen errichtet werden, die bei den Witterungsverhältnissen unseres Himmelstriches reichliche Verwendung fänden sowohl als Erholungsräume als auch als Turnplätze an den zahlreichen Schultagen, an denen gegenwärtig nicht die Temperaturverhältnisse, sondern Regen oder allzu starke Besonnung die Benützung des Schulhofes oder des Turnplatzes unmöglich machen. Schließlich sollte jede größere Anstalt auch über ein Sanitätszimmer — etwa von der Schuldienerswohnung aus kontrollierbar — nicht nur für die Behandlung der ja Gott sei Dank im Schulbetriebe seltenen Unglücksfälle verfügen, sondern auch als Aufenthaltsort jener Schüler, welche derzeit, von einem plötzlichen Unwohlsein befallen (Nasenbluten, Kopfschmerzen, Schwindel, Erbrechen u. dgl.), genötigt sind, längere Zeit außerhalb des Klassenzimmers auf dem (meist ungeheizten) Gange oder Aborte zuzubringen. Im übrigen (auch über Bäder, Trinkwasser) siehe den Artikel „Schulhaus".

Auf eine richtige Temperierung der Klassenzimmer und der Schulräume überhaupt muß sorgfältig gesehen werden. Der Übergang aus überheizten Räumen auf ungeheizte Gänge oder ins Freie führt sehr leicht zu nicht unbedenklichen Verkühlungen. Man darf also insbesondere nicht übersehen, daß namentlich Gasbeleuchtung eine wesentliche Steigerung der Zimmertemperatur herbeiführt. Gegen Norden gelegene Klassenräume mit wenig Schülern, nicht ständig benützte Lehrräume werden stärker zu heizen sein. Ferner wird man darauf zu dringen haben, daß bei der nach jeder Unterrichtsstunde (auch im Winter, allerdings nicht die ganze Pause hindurch) notwendigen Ventilierung der Schulzimmer die Schüler den Aufenthalt in denselben meiden, damit sie keiner Zugluft, die ja für diese Zeit erzeugt werden soll, ausgesetzt sind. Hinsichtlich der besonderen Ventilationsanlagen genügt es nicht, daß sie vorhanden sind, sondern sie müssen auch unter genügender Kontrolle zweckentsprechend gehandhabt werden. Es darf ferner auch nicht etwa der eine Lehrer, nachdem

er sich einen Platz gewählt hat, wo es ihm nicht zieht, während der Unterrichtsstunde die Fenster öffnen lassen, während sich vielleicht der nächstfolgende wieder nur wohl fühlt in dunstig-warmer Atmosphäre, die das Atmen und Denken erschwert. Auch hier muß mehr als bei jedem anderen Stande subjektives Empfinden vollständig zurücktreten. Besondere Beachtung schenke man einer ausgiebigen Lüftung der Lehrräume vor dem Unterricht in den Freigegenständen, welcher gewöhnlich dem obligaten Unterricht angeschlossen wird, insbesondere aber vor dem Singen und vor dem Turnen, das ist vor Lungenübungen und Atemgymnastik κατ' ἐξοχήν.

Endlich sei besondere Vorsicht empfohlen bei Überlassung, bezw. Verwendung der Schulräume für andere Zwecke als die der Schule selbst. Die Abhaltung von Vereinsübungen (Singen, Stenographie, Turnen) in Schulräumen bedeutet nicht nur eine außerordentliche Begünstigung der Verschleppung von Infektionskeimen aus Privatwohnungen in Schulräume, sondern erschwert häufig auch die gründliche Lüftung und sorgfältige Reinigung derselben. Desgleichen muß die Verwendung von Schulräumen in den Ferien zur Unterbringung von Militär, Massenquartieren bei Festen, Ausstellungen u. dgl. als unhygienisch bezeichnet werden. Mit solchem Usus bezw. Mißbrauch sollte einmal ebenso entschieden gebrochen werden, wie sich wohl jeder Gerichtsvorstand gegen die Zumutung sträuben würde, zur Zeit der Gerichtsferien z. B. den Schwurgerichtssaal für solche Zwecke zur Verfügung zu stellen.

Hinsichtlich der Beleuchtung muß darauf gedrungen werden, daß nicht nur einzelne, sondern alle Lehrer das Auge des Schülers schützen vor reflektiertem und direktem Sonnenlicht und vor Überanstrengung durch Arbeiten bei Dämmer- und bei Zwielicht. Das Tragen von Augengläsern darf nur auf Grund eines ärztlichen Gutachtens gestattet werden. Eine Zusammenstellung von Vorschriften zur Schonung des Auges findet man bei H. Eulenberg — Th. Bach, Schulgesundheitspflege, 2. Aufl., S. 833. Auch sonst dürfen Auge und Ohr nicht durch gewisse Strafen (Abschreibenlassen, Schläge) gefährdet werden. Betreffs der Schuleinrichtungsgegenstände kommt in erster Linie die Schulbank in Betracht (s. diesen Artikel). Hier sei diesbezüglich nur hervorgehoben, daß doch nur verstellbare Einzelpulte, den Körperdimensionen des Schülers jeweilig genau angepaßt, das Ideal bilden können und daß derzeit sozusagen durchgehends die dem einzelnen Schüler zur Verfügung stehende Pultfläche zu klein ist. Doch muß auch hier wieder betont werden, daß die betreffs des Sitzens gestellten hygienischen Forderungen erst dann einen durchgreifenden Erfolg aufweisen werden, wenn alle Lehrer — nicht nur etwa der Schreib-, der Zeichen- und der Turnlehrer — jederzeit beim mündlichen Arbeiten ebenso gut wie beim Schreiben auf eine richtige Körperhaltung sämtlicher Schüler sehen werden.

Die Turn- und die Spielgeräte müssen derart angefertigt sein und sich stets in einem solchen Zustand befinden, daß Verletzungen der Schüler nach menschlichem Ermessen bei entsprechender Vorsicht ausgeschlossen erscheinen. Ihre Brauchbarkeit ist also wiederholt sorgfältig zu prüfen. Sprunggeräte (Sprungständer, Pferd, Bock, Tisch, Kasten) müssen einen festen Stand, Sprungbrett und Matratze eine unverrückbare Lage haben. Bolzen (zur Fixierung der Barren- oder Reckhöhe) müssen feststecken, Schraubengewinde (bei Ringen, Schwebereck, Rundlauf) sicher verwahrt sein, Stangen (Kletterstangen, Sprungstäbe, bezw. Reckstangen, Barrenholme) dürfen nicht splittern.

Ferner ist noch auf folgendes zu achten:

Schülern, welche einen weiten Weg in die Schule zu Fuß zurückzulegen haben, muß Gelegenheit geboten werden, Strümpfe und Schuhwerk zu wechseln. Der Turnkleidung (keine unelastischen Leibriemen, keine Absätze an den Turnschuhen!) und der Ausrüstung für Wanderungen (keine neuen Schuhe!) ist stets alle Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Das einseitige Tragen großer Bücherpäcke ist hintanzuhalten; auf Reinheit, eventuell Desinfektion oder Vernichtung von Armenbüchern oder von Büchern aus der Schülerbibliothek muß Bedacht genommen werden. Das Einsammeln und neuerliche Verteilen von Bleistiften ist vom hygienischen Standpunkte aus zu beanstanden. Tinten und Farben, die in der Schule verwendet werden, müssen giftfrei sein.

Die Vorschriften über die Verhütung von Infektionskrankheiten sind genau zu handhaben. Die Schule allein darf hier keine Verantwortung auf sich nehmen; hier kann einzig und allein ärztliche Verfügung maßgebend sein.

Spezielle Gefahren für die körperliche Sicherheit der Schüler bilden das Ausspucken auf den Boden, das Wegwerfen von Kernen oder sonstigen Obstüberresten, endlich das Stoßen und Drängen auf Gängen und Stiegen. Daß letzteres auch bei plötzlich hereinbrechenden Gefahren (z. B. Feuerlärm) hintangehalten werde, kann nur dadurch erreicht werden, daß man es auch im täglichen Verkehre nicht duldet (s. übrigens hierüber G. Hergel, „Die Schuldisziplin", „Österr. Mittelschule", 1890, S. 330 ff.).

Was nun die Pflege der eigentlichen Leibesübungen anlangt, so wird auch weiterhin das Turnen, das unverfälschte deutsche Turnen, an erster Stelle zu nennen sein. Zwar ist man heutzutage vielfach geneigt, Spiel und Sport höher anzuschlagen, doch ist diese Wertschätzung entschieden als eine Überschätzung zu bezeichnen.

Es haften nur leider heutzutage dem Turnen mehrfache — nicht organisch angegliederte — Auswüchse an, die nicht energisch genug bekämpft werden können. Dahin gehören: 1. Die oft mit ausgesuchter Raffiniertheit ersonnene Mannigfaltigkeit der Geräte. Nicht immer ist der am reichsten ausgestattete Turnsaal der beste. 2. Die Schwierigkeit und Kompliziertheit der Übungen sowohl an einfachen als auch an sogenannten zusammengesetzten Geräten, deren Ausführung es oft vom Angehen an das Gerät bis zum Abgang von demselben an Exaktheit fehlen läßt. Echtes Turnen unterscheidet sich wesentlich von den Schauleistungen eines Theater variété. Die Zielsetzung ausgesucht hoher Gipfelübungen hat ausnahmslos Einseitigkeit in der Ausbildung zur Folge, eine Schwäche, die gerade durch das Turnen behoben werden soll. 3. Auf Täuschung berechnete Leistungen, welche häufig genug als vollwertige Kraftleistungen angestaunt werden. Die Keulen erscheinen dann als Ersatz für Hanteln und Stäbe, Schwungbretter als Ersatz für Sprungbretter, Schwunggeräte als Ersatz für solche mit festem Stand. Barrenholme und Reckstangen können nicht elastisch genug sein und gepolsterte Geräte werden harten vorgezogen. Mit diesem Zuge der Zeit hängt zusammen, daß das Fechten stark in den Hintergrund gedrängt wurde. 4. Verquickung mit anderen Leibesübungen, insbesondere mit Spiel und Sport. Früher zog man höchstens Reigen und Tänze einerseits, militärische Übungen anderseits heran, jetzt gibt es aber in Turnvereinen Fußball-, Ruder-, Schwimm-, Radfahr- und Wanderriegen. Also wieder zu bekämpfende Einseitigkeit und unnatürliche Separierungslust. Schließlich wäre auch hieher zu ziehen das Emporblühen der öden und vereinsamenden Zimmergymnastik im Gegensatze zu dem lauten, fröhlichen und munteren Treiben auf dem Turnplatze. Man hat aus der fröhlich zwitschernden Schwalbe eine scheu piepende Fledermaus gemacht. Und sonderbar! Die Jugend, ein Produkt ihrer Zeit, ist ungemein zugänglich und empfänglich für diese modernen Eigenheiten, ohne sich dessen bewußt zu werden, damit ein gut Stück deutscher Eigenart zu opfern, gegen deutsche Stärke welsche Glätte und englische Rücksichtslosigkeit, gegen heimische Geradheit fremdländische wohlgefällige Täuschung und ausländisches vom listenreichen Dämon der Wettkämpfe ersonnenes Faustrecht einzutauschen.

Nächst dem die Körperkräfte harmonisch entfaltenden Turnen gehört zu den wertvollsten Übungen das Schwimmen, das allmählich in einzelnen Staaten an bestimmten Schulen auch als obligater Unterrichtsgegenstand eingeführt wird. Vorsichtsmaßregeln für dasselbe finden wir z. B. in der „Zeitschrift für Schulgesundheitspflege" (1893, S. 507 ff.) zusammengestellt; siehe auch R. Wehmer, Enzyklopäd. Handbuch der Schulhygiene, S. 38 f., und L. Burgerstein — Aug. Netolitzky, Handbuch der Schulhygiene, 2. Aufl., S. 775. Über Abteilungsunterricht im „Trockenschwimmen" s. „Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht", 1904, S. 218 f., insbesondere aber „Th. Fischer, Das Schwimmen und seine Erlernung." („Mitteilungen des Vereines deutscher Mittelschullehrer in Nordböhmen," 1905, S. 9 ff.).

Mit den in der neuesten Zeit vielfach eingerichteten Schulbädern hat man bisher teilweise deshalb nicht die erhofften Erfolge erzielt, weil sie meistens in nicht

zusagenden Räumen (Souterrain) untergebracht sind. Die Jugend liebt aber Luft, Licht und Sonnenschein.

Das Schlittschuhlaufen ist die zuträglichste Bewegung im Freien während des Winters. Es wird von der Schule gefördert durch Anlage von Schleifplätzen (auf Schulhöfen), Beschaffung von Schlittschuhen und Erwirkung von Preisermäßigungen für den Zutritt zu öffentlichen Schleifplätzen. Die Schule warnt aber auch vor dem Besuche nicht erlaubter, gefährlicher Schleifplätze, vor unzweckmäßiger Kleidung, tollem Umherjagen und Übermüdung. Auch bei zu niedriger Temperatur (unter —8° C) und scharfen Winden ist der Schleifplatz zu meiden.

Die Lust zu einem einfachen, gesunden Spiel, oft einem nicht zu belächelnden Überreste alter Volkssitte, geht der Jugend heutzutage vielfach ab. Es ist ein unbestrittenes Verdienst der modernen Schule, dieses Interesse wieder wachgerufen zu haben, was um so höher anzuschlagen ist, als mit den modernen Städten die einfachen natürlichen Spielplätze der früheren Zeit (auf Wall und Graben und hinter dem Stadttor) verschwunden sind. Zu Schulspielen genügen wenige Spiele, — je besser sie gespielt werden, desto größer wird erst die Spiellust —, doch eignen sich nur jene hiezu, welche eine größere Zahl von Spielern zu gleicher Zeit zu beschäftigen vermögen. Roheit, Übertreibung, Äußerlichkeiten sind hiebei hintanzuhalten. Die Sucht nach Fremdländischem ist in jeder Beziehung (Spielwahl, -Sprache, -Kleidung etc.) zu bekämpfen.

Der Aufenthalt der Schüler im Freien ist möglichst zu begünstigen schon während der Unterrichtspausen, ferner beim Turnunterricht und auch beim Unterricht in anderen Gegenständen (Geographie, Naturgeschichte). Aber auch sonst werden die Schüler von der Schule aus ins Freie geführt auf Ausflügen, welche in erster Linie entweder der Belehrung oder der Erholung dienen können, ohne daß dabei der andere Zweck völlig unberücksichtigt bleiben sollte. Da solche Ausflüge möglichst oft unternommen werden müssen, wenn wirklich ein Erfolg erzielt werden soll, werden dieselben am häufigsten in solcher Weise auszuführen sein, daß nicht viel Zeit und Geld in Anspruch genommen wird. Es empfehlen sich also zunächst zwei- bis dreistündige Märsche (ohne Einkehren) oder Halbtagstouren. Doch auch Tagesausflüge und längere Wanderungen werden unternommen werden können, wenn die Schüler an kluge Sparsamkeit gewöhnt werden durch Gründung von Reisekassen, durch Einschränkung der Auslagen für Speise und Trank, durch Ausschluß aller überflüssigen Auslagen (für Ansichtskarten, Naschwerk, Automatenware, Zigarren), durch Benützung der Studentenherbergen u. dgl. Die Leistungsfähigkeit der Schüler wird erhöht, der Genuß gesteigert, die frohe Stimmung erhalten durch Entsagung von Alkohol und Nikotin, durch Erziehung zu willigem Gehorsam und zurückhaltendem Benehmen, durch Handhabung der gebotenen Vorsicht, durch belehrende und anregende Unterhaltung, durch Pflege des Gesanges, durch das Mitführen der wichtigsten Behelfe für die erste Hilfeleistung, durch die Art des Unterrichtsbetriebes am nachfolgenden Schultage.

Das Radfahren wird mit großer Vorsicht und Mäßigung zu betreiben sein: „Vorwärts trachte, bergan sachte, bergab achte!" Siehe auch R. Wehmer, Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene, S. 829.

Zum Schlusse dieses Abschnittes sei noch folgendes betont: 1. Es geht nicht an, das Turnen durch Spiele, Schwimmen u. s. f. ersetzen zu wollen. Wir verfielen dadurch demselben Irrtum, wie wenn der Schlosser, Tischler u. s. f. das Turnen entbehren zu können glaubt, weil er tagsüber körperlich beschäftigt ist. Das Turnen verfolgt zunächst den Zweck einer harmonischen Ausbildung der Körper- und der Geisteskräfte des Menschen. Es kann und muß das ganze Jahr hindurch ungestört und ungeschmälert betrieben werden, unbekümmert um die nebenher in reicher Abwechslung gepflegten anderen Leibesübungen (Spiele und Wanderungen im Herbst und Frühling, Schlittschuhlaufen im Winter, Schwimmen im Sommer). 2. Es ist natürlich, daß in Internaten, — woher ja die meisten der hier besprochenen Anregungen zu intensiverer Körperpflege der Schüler stammen, — die An- und Einordnung auf weit geringere Schwierigkeiten stößt als bei Anstalten mit Externisten, von denen jeder von einer anderen Tageseinteilung — der

der Familie —, abhängig ist. 3. Wenn konservative Elemente in den Lehrkörpern und außerhalb derselben infolgedessen, daß heutzutage das Moment der leiblichen Erziehung in der Schule und durch die Schule stark betont und häufig diskutiert wird, der Befürchtung Ausdruck geben zu müssen glauben, daß hiedurch die Geistesentwicklung zurückgedrängt werde und wesentlich leide, so mögen sie vollauf beruhigt sein. Ein gesunder Geist kann doch nur in einem gesunden Körper wohnen. Und gerade heutzutage, da der Schüler unter der erdrückenden Menge von Eindrücken von der Gasse her, insbesondere aber unter der Last der so reichlich und verlockend dargebotenen Schund- und Hilfsliteratur zu ersticken droht, bedarf es der befreienden Kraft der Leibesübungen. Ist es ja doch nichts anderes als ein seichtes Vorurteil, die besten Turner wären die schlechtesten Schüler, als ob die Spartaner nicht körperlich und geistig schlagfertig gewesen wären. Uns schwebt vielmehr jenes Ideal vor, das Fr. L. Jahn in Friesen verkörpert sieht und in der Vorrede zur „Deutschen Turnkunst" in folgenden lebhaften Farben schildert: „Friesen war ein aufblühender Mann in Jugendfülle und Jugendschöne, an Leib und Seele ohne Fehl, voll Unschuld und Weisheit, beredt wie ein Seher; eine Siegfriedsgestalt von großen Gaben und Gnaden, den jung und alt gleich lieb hatten; ein Meister des Schwertes auf Hieb und Stoß, kurz, rasch, fest, fein, gewaltig und nicht zu ermüden, wenn seine Hand das Eisen erst erfaßte; ein kühner Schwimmer, dem kein deutscher Strom zu breit und zu reißend; ein reisiger Reiter, in allen Sätteln gerecht; ein Sinner in der Turnkunst, die ihm viel verdankt. Von welscher Tücke fiel er bei düsterer Winternacht durch Meuchelschuß in den Ardennen; ihn hätte auch im Kampfe keines Sterblichen Klinge gefällt." Daß die Körperpflege des Schülers — ohne der Unterstützung jedes einzelnen Mitgliedes des Lehrkörpers entbehren zu können — zunächst zu den wichtigsten Aufgaben des Turnlehrers gehört, ist in manchem Erlasse ausdrücklich betont; wie er dieser Verpflichtung im weitesten Umfange und am besten nachkommen könnte, habe ich in dem Vortrage „Der Turnlehrer an der österreichischen Mittelschule" („Körper u. Geist", XI [1903], S. 341 ff.) darzulegen versucht.

Endlich sei noch kurz jener weitergehenden Maßnahmen gedacht, welche die Schule im Interesse der Körperpflege der Jugend zu treffen in der Lage ist. Dahin gehören die Verabreichung von Milch, die hygienische Kontrolle des Verkaufes von Lebensmitteln in der Schule, die Suppenanstalten und die sonstige Mittagsverpflegung der Schüler, die Gründung von Ferienkolonien, Erholungsstätten u. s. f. Insbesondere aber sollte allgemein darauf hingearbeitet werden, daß die Kinder mit Schulbesuchsbeginn, — der auf das siebente Lebensjahr anzusetzen wäre, — hinsichtlich ihres Gesundheitszustandes unter ärztliche Kontrolle gestellt und im Falle der Mittellosigkeit auch unentgeltlicher ärztlicher Behandlung hinsichtlich der Augen, des Gehöres, der Nase und der Zähne zugeführt werden, deren Resultate in einem „Gesundheitsbüchlein" zu verzeichnen wären, eine Einrichtung, der wir in Dänemark allgemein, sonst hie und da vereinzelt begegnen. (Eine Schülermeßlatte sowie Meßlisten für Schülermessungen sind erhältlich bei P. Johs. Müller & Cie, Berlin und Charlottenburg; s. „Das Schulzimmer," 1904, S. 56 ff.).

Würden dann die Eltern, bezw. die verantwortlichen Aufseher in „Elternabenden" (s. d.) mündlich, durch „Instruktionen" schriftlich angeregt, den Intentionen der Schule in der Weise entgegen-, bezw. nachzukommen, daß in der Familie hinsichtlich Reinlichkeit, Ernährung und Kleidung, Luft und Licht, zweckentsprechender Tageseinteilung für Arbeit und Ruhe, hinsichtlich geeigneter Sitz- und Schlafgelegenheit, richtiger Körperhaltung, glücklicher Wahl der Beschäftigung und Erholung jenen Grundsätzen gehuldigt würde, wie sie seitens der Schule teils angeregt, teils gehandhabt werden, dann könnte uns frohe Zuversicht hinsichtlich der Zukunft der unserer Obhut anvertrauten Jugend erfüllen.

Literatur: S. „Schulgesundheitspflege".

Aussig. *G. Hergel.*

Korrektionsanstalten s. d. Art. Besserungsanstalten.

Korrektur und Zensur der schriftlichen Arbeiten. Erfolgreicher Unterricht in den Sprachen oder mathematischen Fä-

chern bedarf von der untersten bis zur obersten Stufe planmäßig eingeschalteter schriftlicher Arbeiten. Insbesondere kann ihrer der öffentliche Massenunterricht nicht entraten. Die Lehrpläne schreiben schriftliche Arbeiten zu einem doppelten Zwecke vor: erstlich soll der Schüler regelmäßig veranlaßt werden, zu Hause, somit nach Bedarf auch mit erreichbaren Hilfsmitteln, das erworbene Wissen in Können umzusetzen (Hausarbeiten, vornehmlicher Zweck: Übung). Anderseits muß der Schüler von Zeit zu Zeit in die Lage kommen, unter den Augen des Lehrers, also ohne jegliches Hilfsmittel, den Nachweis zu erbringen, inwieweit er sich die notwendige Sicherheit und Geläufigkeit in der praktischen Anwendung des Gelernten angeeignet habe (Schularbeiten, vornehmlicher Zweck: Prüfung). Der Aufsatz in der Muttersprache, für den naturgemäß hauptsächlich die Hausarbeiten in Betracht kommen, bedarf nach Seite der Korrektur und Zensur einer abgesonderten Besprechung. Im folgenden soll zunächst von den Schularbeiten die Rede sein, die nach einer unausrottbaren Tradition in der Phantasie der Eltern nicht minder als der Schüler selbst mit allerlei Schrecknissen umgeben sind. Die Behandlung solcher Arbeiten erheischt daher besondere Aufmerksamkeit und Vorsicht. Zweifellos tragen manche Lehrer selbst dazu bei, die Schüler zum Schaden des guten Gelingens einzuschüchtern, indem sie in guter Absicht der Schularbeit zur Hervorhebung ihrer Wichtigkeit allerlei bangemachende Reden vorausschikken oder die Arbeiten selbst allzustreng und schablonenmäßig beurteilen. Jeder einsichtsvolle Lehrer weiß, daß ihm eine einstündige, genau überwachte schriftliche Arbeit weit zahlreichere und sicherere Anhaltspunkte zur Beurteilung des jeweiligen Wissens seiner Schüler bietet als ein etwa zehn Minuten währendes, mündliches Einzelexamen, das sich überdies häufig dialogisch abspielen muß; trotzdem möge sich der Lehrer hüten, in den Schülern den Wahn zu nähren, daß nur die Schularbeiten ausschlaggebende Bedeutung hätten.

Die wichtigsten Postulate für die Korrektur sind folgende: *a*) Die Korrektur und Rückgabe erfolge bald und mit pünktlicher Regelmäßigkeit. Nimmt der Lehrer die Durchsicht der Arbeiten sofort in Angriff, so beweist er damit nur sein eigenes Interesse an dem Erfolge; anderseits kommt er so der gespannten Erwartung der Schüler entgegen, während allzulange Hinausschiebung der Rückgabe und Besprechung das Interesse der Jugend erkalten läßt. — *b*) Die Korrektur trage auch äußerlich das Gepräge der Sorgfalt; zumal jüngeren Schülern gegenüber hat schon die äußere Form der Korrektur erzieherischen Wert. — *c*) Der Lehrer halte an einem den Schülern vertrauten System von Korrekturzeichen fest, da ja doch verschiedenartige Fehler auch verschiedener Zeichen bedürfen; zumal muß dem Schüler das verschiedene Gewicht der Fehlerklassen in die Augen fallen. — *d*) Alle sonstigen Mittel der Korrektur sollen bei gebotener Kürze doch leicht verständlich sein; der Korrekturrand ist nicht der richtige Platz für Rätselaufgaben. — *e*) Ein empfindlicher Übelstand ist es, wenn an einer und derselben Anstalt die philologischen Lehrer einerseits, die mathematischen anderseits sich nicht über die zu verwendenden Korrekturzeichen einigen. Ein solcher Zustand kann nur verwirrend wirken, es erscheint somit als eine nahezu selbstverständliche Forderung, daß in diesem Punkfe an jeder Anstalt Einheitlichkeit herrsche. — *f*) Man hüte sich vor Randglossen, welche, der Erregung des Augenblicks entsprungen, vor einer kühl nachprüfenden Kritik nicht standhalten können und überdies leicht zu willkommenen Angriffsobjekten der natürlichen Bundesgenossen des Schülers werden.

Für die Zensur der schriftlichen Arbeiten gibt die Erfahrung folgende Ratschläge an die Hand. Damit die Zensur streng gerecht und nach einheitlichem Maßstabe erfolge, möge der Lehrer zunächst durch eine passende Auswahl von Arbeiten, zumal besserer Schüler, sich ein vorläufiges Bild verschaffen, ob die gestellte Anforderung der Leistungsfähigkeit der Klasse vollständig angepaßt war. Auf diese Weise wird auch dem mißlichen Abändern einer schon niedergeschriebenen Zensurnote vorgebeugt. Die Zensur sei gerecht und dabei doch wohlwollend. Daß der Lehrer den Mittelweg einschlage zwischen rücksichtsloser Härte und grundsatzloser Nachsicht, ist hier von besonderer Wichtigkeit.

Vor einer weitverbreiteten Neigung muß insbesondere gewarnt werden: Der Lehrer soll nicht nur für das ein Auge haben, was verfehlt ist, sondern auch für das, was richtig ist. So ist z. B. bei einer griechischen Hinübersetzung in den obersten Klassen des Gymnasiums der Fall ganz gut möglich, daß eine Reihe grober Form- und Akzentfehler durch tadellose Anwendung schwieriger syntaktischer Regeln mehr als aufgewogen wird. Ebenso kann in einer mathematischen Arbeit die Unrichtigkeit des Resultats nur wenig ins Gewicht fallen, wenn sie aus einem Rechenfehler entspringt, während der Gang der Rechnung den Forderungen des Beispieles vollkommen entspricht. Bei lateinischen Arbeiten ist insbesondere auf der höheren Stufe vor der engherzigen Forderung eines sogenannten streng klassischen (Ciceronianischen) Lateins zu warnen.*) Mit jener Neigung, hauptsächlich das Verfehlte ins Auge zu fassen, hängt auch die häßliche Schablone zusammen, die Fehler zu zählen und je nach der Zahl schwerer oder leichter Fehler rücksichtslos die Note zu bestimmen. Durch solches Verfahren ist schon unsäglich viel Verstimmung und Erbitterung in die Familien hineingetragen worden. Der Wurm krümmt sich, wenn man ihn tritt: mancher Vater hält die Sache für wichtig genug, um sich mit dem Schülerhefte schnurstracks an höhere Instanzen zu wenden, und durch solche Zwischenfälle schadet sich schließlich die Schule doch nur selbst. — Die Zensur erfolgt am besten nach der sonst gebräuchlichen Notenskala, mitunter wird sich ein kurzer Zusatz zur schärferen Charakteristik der Leistung empfehlen. Sehr zweckmäßig ist zumal in den unteren Klassen eine besondere Zensur für die äußere Form der Arbeit. Die Schule hat dringende Veranlassung, mit allen verfügbaren Mitteln der bei jungen Leuten leider so häufig eintretenden Verwilderung der Schrift entgegenzuarbeiten. — Entdeckt der Lehrer erst bei der Korrektur einen Unterschleif (s. d. Art. Betrug), so ist die Arbeit am besten als nicht geliefert zu erklären und der Vorfall dem Schüler als sittliche Vergehung aufs Kerbholz zu setzen; nur möge der Lehrer sorgfältig unterscheiden zwischen bloßer Vermutung und überzeugenden Beweisen. Drängt sich bei zwei Arbeiten eine Reihe von Übereinstimmungen auf, die sich schwer auf das Walten des „Zufalles" zurückführen lassen, ohne daß sich jedoch zwischen Original und Kopie unterscheiden läßt, dann kann man etwa unter die Arbeit des Peter den Namen des Paul (mit Rufzeichen) setzen und umgekehrt. Hiedurch wird niemand verdächtigt und doch eine kräftige Warnung für die Zukunft erteilt. — Die Besprechung des Arbeitserfolges bei der Rückgabe der Hefte hat ihre wesentliche Bedeutung als Ergänzung der Einzelkorrektur, sie geht jedoch als besonderes unterrichtstechnisches Thema über den Rahmen dieses Artikels hinaus, ebenso die Frage, in welcher Weise der einzelne Schüler die bezeichneten Fehler zu verbessern habe. Sogenannte Randkorrekturen sind wohl nur dann zu empfehlen, wenn die Fehler in geringer Zahl vorkommen und nur einzelne Wörter oder Wendungen betreffen; die Häufung solcher Korrekturen wirkt nicht nur verunstaltend, sondern macht auch jede Übersicht über das fehlerlose Ganze unmöglich.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

*) Bei Revision lateinischer Maturitätsarbeiten fand ich einmal die bekannte, streng verpönte Konstruktion .... de quibus accepimus eos .... selbstverständlich als groben Fehler bezeichnet. Von Neugierde getrieben, ging ich der Sache nach und fand — o Schrecken! — bei Cicero selbst 5—6 Beispiele für diese und ganz ähnliche Konstruktionen (Vgl. Kühner R., Ausf. Grammatik der lateinischen Sprache. II. Bd. (1878), S. 526. — Menge H., Repetitor. der lateinischen Syntax und Stil. 6. A., S. 99 und 282. — Krebs, Antibarb. der lateinischen Sprache 6. A. s. v. attinere, S. 194).

Krankheiten in der Schule s. d. Art. Schulkrankheiten.

Kretinismus ist eine Form der Idiotie, angeborener Schwachsinn mit allerlei körperlichen Degenerationserscheinungen, namentlich auch bezüglich der Schädelentwicklung. Er kommt häufiger endemisch in abgelegenen Hochtälern, aber auch nicht vereinzelt im Sumpfgebiet der Ebenen vor; der Volksglaube gibt häufig dem Trinkwasser die Schuld; ob mit Recht, ist nicht entschieden. Verbesserung der Volksbildung, größere Reinlichkeit, Entsumpfung, Verbesserung der Blutmischung durch Heiraten mit Personen aus anderen Gegenden, am sichersten aber Entfernung der

Familie aus dem Ort der Endemie bieten am ehesten Aussichten auf Verhütung der Weiterübertragung; Verpflanzung der von Kretinismus bedrohten Kinder in eine andere Gegend und in besondere Kretinenanstalten die meiste Aussicht auf Besserung. Die erste derartige Anstalt ist die von Dr. Guggenbühl 1841 auf dem Abendberge bei Interlaken in der Schweiz gegründete, die aber den Erwartungen nicht entsprach und nach dem Tode des Gründers 1863 wieder aufgelassen wurde. Hier kann es sich freilich meist nur darum handeln, die dürftigen Elemente eines Geisteslebens durch methodische pädagogische Dressur zu einer leidlichen psychischen und sozialen Existenz zu gestalten und damit sowohl der Gesellschaft als der Familie mit dem Individuum eine große Wohltat zu erweisen. Diese ist um so größer, als namentlich der endemische Kretinismus am ehesten ein höheres Lebensalter gestattet und zuweilen dauernde Besserung des Leidens eintritt.

Literatur: v. Krafft-Ebing, Lehrbuch der Psychiatrie. 5. Aufl. Stuttgart 1893, S. 673 f. — Ziehen, Psychiatrie, S. 401. — Disselhoff, Die gegenwärtige Lage der Kretinen, Blödsinnigen und Idioten in den christlichen Ländern. Kaiserswerth.— Dr. Brandes, Der Idiotismus. Hannover. — Laehr, Die Idiotenanstalten Deutschlands. — Rücker, Der Unterricht und die Erziehung nicht vollsinniger Kinder. Trier. 2. Aufl. 1885.

Vgl. auch den Art. „Schwachsinn".

Krippen s. d. Art. Kinderbewahranstalten.

Kultur und Schule. Gleichwie der verwandte Begriff Bildung kann auch der Begriff Kultur aktiv und passiv gefaßt werden; aktiv bedeutet er etwas Schaffendes, passiv etwas Gewordenes, nämlich aktiv die Pflege, die man einer Person oder einem Dinge zu teil werden läßt, passiv den Zustand, in dem die Person oder das Ding sich befindet. So versteht man unter Kultur des Bodens seine Bearbeitung, unter Kultur eines Volkes den Stand seiner Bildung, seiner Lebensführung, seiner Entwicklung auf allen Gebieten. In diesem Sinn wird das Wort zumeist gebraucht; nur in dieser Bedeutung findet sich das Wort Kulturgeschichte. Denn darauf kommt es dem Kulturhistoriker an, daß er zeigt, wie der menschliche Geist in allen Lagen und Formen des Lebens, in den einfachsten und verwickeltsten, in den ärmsten und reichsten, den niedrigsten und höchsten, in Familie, Gesellschaft, Staat, in Recht und Gesetz, in der religiösen, sittlichen, philosophischen Weltanschauung, in Kunst und Wissenschaft, in Sprache und Literatur, in Gewohnheiten und Gebräuchen, im Verkehr mit Einheimischen und Fremden, in Handel und Wandel, in industriellen und technischen Dingen sich äußert.

In welchem Verhältnisse steht nun die Schule zur Kultur? In einem sehr engen. Die Schule soll unterweisen und soll erziehen, und wenn sie das tut, so verrichtet sie eine Kulturarbeit und hebt den Kulturzustand.

Indem die Schule den kommenden Geschlechtern das Wissen übermittelt, bis zu dem es eine Zeit gebracht hat; indem sie die Kenntnisse lehrt, deren der Mensch bedarf, um die Aufgaben zu lösen, die ihm gestellt werden, um an den Genüssen und Freuden des Daseins mit Verständnis teilzuhaben und das allgemeine Wohl zu fördern: indem sie das tut, ist sie eine Kulturträgerin ersten Ranges. Denn sie sorgt dafür, daß die Errungenschaften des Menschengeistes nicht verloren gehen, sondern erhalten bleiben; sie nützt dem einzelnen, insofern sie ihn gescheit macht und in den Stand setzt, seine Gaben vorteilhaft zu verwerten; sie nützt der Gesamtheit, insofern sie immer neue Förderer der Wissenschaft und der Technik in ihren Dienst stellt.

Aber diese intellektuelle Bildung ist noch keine volle Bildung; neben dem Geiste muß auch das Herz gebildet werden; mit der wissenschaftlichen und technischen Bildung muß sich die religiös-sittliche verbinden.

Man braucht das Wort Zivilisation häufig für Kultur. Das ist nicht recht. Zivilisation ist eine minder hohe Kultur, eine Kultur, die des moralischen Rückgrates ermangelt. Ein bürgerlich anständiges Verhalten, worauf der Name Zivilisation unmittelbar hinweist, ein gewisser Schliff im Umgang und Verkehr, Versuche, durch anders woher entlehnte schablonenartige Verfassungen und Gesetze das staatliche Leben zu regeln, einseitige, oft gemachte Begeisterung für diesen oder jenen Kunstzweig: solche und ähnliche Züge charakterisieren die Zivilisation. Ihre Wirkung

geht mehr in die Breite als in die Tiefe; sie nimmt mehr auf, als daß sie selbständig schafft; sie lebt von fremden Kulturen, gibt aber diesen wenig oder gar nichts wieder. Den Völkern an der unteren Donau, den Türken, den Russen und vielen verhältnismäßig blühenden Gemeinschaften in den anderen Erdteilen kann man den Namen zivilisierter Völker kaum absprechen. Sie haben meist die rechtlichen Verhältnisse unter sich und mit den Nachbarn leidlich geordnet; sie besitzen zum Teil Konstitutionen und Parlamente trotz einer Nation; sie nützen die Errungenschaften moderner Wissenschaft, Technik und Industrie aus; ihre höheren Gesellschaftskreise reden mehrere Sprachen, lesen die Werke fremder Zungen, die gerade berühmt sind, kleiden sich nach der neuesten Mode, essen, trinken und benehmen sich nach allen Regeln des Anstandes. Aber über Nacht verfallen sie in ihre Barbarei zurück und begehen, ohne etwas dabei zu finden, Frevel, die eine erschreckliche sittliche Fäulnis verraten. Sie haben es sich noch nicht sauer werden lassen, sich von innen aus umzugestalten, die Wildheit des natürlichen Menschen durch den Adel des geistigen zu ersetzen, alle Schichten des Volkes bis in die untersten hinab an höhere Anschauung und feinere Lebensweise zu gewöhnen und, statt die schönen Früchte menschlicher Erkenntnis und Gesittung zu ererben, sie selbst zu schaffen und in bleibendes Eigentum zu verwandeln. Dazu verhilft nur die religiöse Durchbildung und die Gewöhnung an ein ehrbares, gesetzmäßiges, sittenstrenges Leben.

Hieraus ergibt sich, was die Schule zu tun hat, wenn sie nicht Zivilisation, sondern Kultur schaffen will. Sie muß nicht nur unterweisen, sondern auch erziehen. Was das heißt erziehen, wird an anderer Stelle ausgeführt. Hier genügt es, zu sagen, daß die Schule die Aufgabe hat, in ihren Schülern ein Glaubensleben zu wecken, das ihnen Kraft und Trost und Freuden spendet und aus dem ein sittlicher Wandel hervorgeht, auf dem die Augen Gottes und der Menschen mit Wohlgefallen ruhen können. Der Schüler muß erkennen, daß er nicht da ist, zu genießen, sondern zu arbeiten, zu arbeiten im Dienste der Brüder, der Gemeinde und des Staates; er muß lernen, sich zu überwinden, der Leidenschaften Herr zu werden und dem kategorischen Imperativ zu gehorchen. Du sollst, du sollst das Gute um des Guten willen tun; du sollst edel handeln, und wenn es dir noch so sauer wird; du sollst nicht das Deine suchen, sondern das, was des Nächsten ist; du sollst nicht hassen, nicht Schaden oder Leid anrichten, sondern lieben, die Freunde und auch die Feinde lieben; du sollst alles Fühlen und Vorstellen, jeden Trieb und jeden Affekt zügeln und veredeln.

Was unserer Zeit fehlt, ist die Ausbildung und Festigung des Willens. Das alte Wort, ich erkenne das Gute, ich billige es auch, ich tue aber doch das Böse, spricht deutlich genug die Wahrheit aus, daß der ausschlaggebende Faktor im Leben der Wille und nicht der Verstand ist. Aus Instinkt, aus Trieb, aus innerem Drang handelt der Mensch viel eher, als er zur Einsicht und zum Bewußtsein kommt, und auch dann noch, wenn der Verstand von außen erleuchtet ist, spricht die Macht, die tief innen im verlangenden Herzen thront, das letzte Wort. Die Erkenntnis unterwirft sich dem Willen. Weil dann die Selbstbestimmung, auf die schließlich im Leben alles ankommt, auf den Willen zurückgeht, so ist der Wille ebensosehr als der Verstand oder vielmehr in noch höherem Maße und mit größerer Sorgfalt auszubilden. Ein Wille, der sich selbst nachhängt, weil er sich selbst überlassen ist, wird zur zügellosen Laune und gerade der Mensch, der ganz frei, ganz unabhängig zu sein wähnt, lebt in der größten Knechtschaft. Denn nach irgend etwas muß er sich richten und nun gehorcht er den Eingebungen eines rohen, blind wütenden Herrschers. Dabei kann nichts anderes herauskommen als ein unselbständiges, charakterloses Wesen, das im Wirrwarr der Dinge seine Kräfte vergeudet und dadurch sich und andern Verderben bereitet. An die Stelle dieser Willkür, der falschen Freiheit, muß die rechte Freiheit, die bewußte Unterordnung unter das Gute gesetzt werden. Es hilft nichts: jeder Mensch muß sich selbst entäußern, muß sich selbst überwinden, muß den Eigenwillen dem Willen der Gottheit und des Sittengebotes zum Opfer bringen. Es ist das freilich ein schweres Werk, das alle Kräfte in Anspruch nimmt und sobald nicht vollendet wird. Aber wir können dem hohen Ziele doch

ständig näher kommen; und wenn die Freiheit, die Herrschaft des Guten, des allgemeinen Willens über den einzelnen, nur erst Wurzel gefaßt hat, so stärkt sie den Menschen und gibt ihm einen Halt für alle Lagen des Lebens. Gewiß wird auch den tüchtigsten Menschen immer wieder die Schwäche anwandeln und auch der beste kann nicht genug auf der Hut sein; es soll also niemand der Dienste des prüfenden Verstandes und des strafenden Gewissens entraten wollen; aber wenn nur erst die Hauptsache getan, das sittliche Gefühl zum festen Willen erhoben ist, dann darf man mit Zuversicht dem endlichen Siege entgegensehen.

Wer sind denn die Männer, die in göttlichen und menschlichen Dingen, im Dienste edler Bestrebungen, in der Hebung des Gemeinwohles, in der Förderung der Kultur Großes geleistet haben? Die Männer sind es, bei denen zur klaren Erkenntnis dessen, was not tut, die veredelte Selbstbestimmung hinzutritt; die sind es, die über dem Lernen und Studieren es nicht versäumt haben, Selbstzucht zu üben; die sind es, denen es gelungen ist, sich zu Charakteren, zu freien Persönlichkeiten auszubilden.

Aber ist denn die Kultur solcher Arbeit wert? Verdient sie es, daß die Menschheit das Beste daranwendet, ihr zu dienen? Hat nicht Rousseau die Kultur geradezu bekämpft? Allerdings. Er schlug den Wert der Kultur sehr niedrig, ihre Gefahren sehr hoch an. Er meinte, die Wissenschaft untergrabe den Grund des Glaubens, zerstöre die Tugend, ersticke das Gefühl der Freiheit, verschlechtere den Charakter und begünstige den Luxus, der der Ruin aller Staaten geworden sei. Der Wissenschaft und Kunst hätten wir die Unsitte zu danken, daß man das Talent über die Tugend, den klugen Menschen über den guten stelle. Sei die Nachwelt nicht töricht, so werde sie Gott bitten, daß er sie von der Erleuchtung der Väter befreie und sie zur Einfalt, Unschuld und Armut als den allein heilsamen und gottwohlgefälligen Gütern zurückführe.

An diesen merkwürdigen und viel besprochenen Äußerungen Rousseaus ist das zunächst eine erfreuliche Erscheinung, daß er sich der Tugend mit solcher Wärme und Beredsamkeit annimmt; er wird damit zum Verteidiger der echten Kultur, nach der auch wir vor allem zu streben haben. Nur hat er mit der Verwerfung von Kunst und Wissenschaft über das Ziel hinausgeschossen. Schon Lessing, welcher bekannte, um jenes Lobes der Tugend willen eine heimliche Ehrfurcht für den Mann zu empfinden, begegnet seinen Ansichten mit einem doppelten Einwand. Erstens seien die Aufnahme der Wissenschaften und der Verfall der Sitten und des Staates zwei Sachen, die einander begleiteten, ohne die Ursache und Wirkung voneinander zu sein. Es sei wahr, das witzige Athen sei hin; aber das tugendhafte Sparta, sei es nicht auch hin? Zweitens seien die Künste das, wozu wir sie machen wollten; es liege nur an uns, wenn sie uns schädlich seien. Kurz, Rousseau habe unrecht, aber er, Lessing, wisse keinen, der es mit mehrerer Vernunft gehabt habe.

So weit Lessing und wir müssen ihm beistimmen. Die Vorwürfe, die Rousseau der Kultur im allgemeinen macht, treffen einmal mehr die Kultur jener Zeit, die bekanntlich ganz besonders entartet war; sodann macht er die Kultur für Dinge verantwortlich, an denen sie unschuldig ist, die sie nur nicht die Kraft hat von sich aus zu überwinden; endlich schreibt er dem Zustand der Menschen vor der Kultur eine Sittenreinheit zu, die in Wirklichkeit niemals vorhanden war. Er wirft eben als leidenschaftlicher Kämpfer den Urzustand und jenes goldene Zeitalter, das der Dichterphantasie seinen Ursprung verdankt, kritiklos zusammen. Mag er auch aus einem edlen Motiv, aus Liebe zur Menschheit, die Kultur verflucht und den Naturzustand gepriesen haben, ein großer und verhängnisvoller Irrtum bleibt es doch. Er selber räumte schon ein, daß eine Vernichtung der Bildung jetzt nicht tunlich sei; die Welt werde in Barbarei versinken und die Sittenverderbnis werde doch bleiben. Wir gehen weiter und sagen, auch wenn die Kultur nicht kam, das Laster herrschte doch und Krieg drinnen und Krieg draußen war die allgemeine Losung. Nur dann, wenn man unter Kultur nichts anderes versteht als eine erhöhte Betriebsamkeit und Geschicklichkeit in der Ausnützung der Natur zum Vorteil der Menschen, in der Organisation der Gesellschaft, in der Befriedigung immer neuer Bedürfnisse durch immer neue Erfindungen, kurz in der Verbesserung der

äußeren Lebensgestaltung, nur dann hat man ein Recht, zu sagen, wie es die moderne Kulturgeschichte wirklich tut, der Mensch verbessert sich in seinen äußeren Lebensverhältnissen, aber er verbessert sich nicht im Sinne der eigenen Vollkommenheit: nur dann darf man behaupten, daß im Reiche der Humanität, der Vernunft oder Sittlichkeit seit Jahrtausenden kein Fortschritt gemacht sei; nur dann darf die schwere Anklage erhoben werden, die Kultur tue für das Glück der Menschen und ihre innere Befriedigung nicht nur nichts, sie vermehre sogar das Unglück und den Zwiespalt, insofern sie immer neue Genüsse und damit immer neues Verlangen, neue Reizmittel und damit neue Krankheiten, neue Bequemlichkeit und damit neue Verweichlichung bringe.

Fassen wir aber die Kultur tiefer, wie wir es eben getan haben; versteht man darunter nicht nur die erstaunlichen Fortschritte, zu denen es der kluge und erfinderische Menschengeist auf allen Gebieten des Lebens gebracht hat, sondern die Umgestaltung des natürlichen Menschen in einen geistigen und die Erfüllung der Seele mit ewigem, göttlichem, sittlichem Gehalt, dann ist sie ein wirklich segensreiches Werk und eine Quelle reinen Glücks. Wir sagen also im Gegensatz zu Rousseau: Es ist etwas Schönes und Herrliches um die Kultur; wir sagen weiter: Der Menschengeist hat nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, sich völlig auszugestalten; dazu hat ihm Gott die Fülle schöner Gaben verliehen. Wir sagen endlich: Mit dem Christentum verträgt sich alles edle Streben, alles Forschen nach Wahrheit, alle Verkörperung des Schönen, alle Anmut des Lebens.

Darf man aber nach den bisherigen Erscheinungen noch hoffen, das Werk der Kultur werde einmal im rechten Geiste angegriffen, durchgeführt und vollendet? Wir dürfen und sollen es hoffen. In der Annahme, das menschliche Geschlecht gelange nie auf die höchste Stufe der Aufklärung und Reinheit, fand schon Lessing eine Lästerung Gottes. Ähnlich spricht sich Herder aus: Unverjährbar sind die Rechte der Menschheit, und die Kräfte, die Gott in sie legte, sind unaustilgbar.

Die Kultur macht also Fortschritte, die Kultur verdient es, dem jungen Geschlecht beigebracht, auf die Zukunft verpflanzt und in ihrem Wachstum gefördert zu werden.

Da nun für die Jugend das Beste gerade gut genug ist, so muß das Beste von Religion und Sittlichkeit, von Wissenschaft und Kunst, von Erfahrungen und Kenntnissen der Jugend in der Schule mitgeteilt werden, und zwar in der Weise, daß bei Auswahl des Stoffes und der methodischen Behandlung dem Alter, dem Stande, der künftigen Stellung und der Lebensführung gebührend Rechnung getragen wird.

Wie ist es mit der Kulturgeschichte in der Schule zu halten? Eine zusammenhängende Kulturgeschichte gehört nicht in die Schule, wohl aber ist der Geschichtsunterricht so zu erteilen, daß er sich nicht nur mit Kriegen, Eroberungen und Umgestaltungen von Völkern und Ländern befaßt, sondern auch auf die innere Entwicklung der Völker, auf ihr Geistes- und Gemütsleben, ihre Erkenntnis und Gesittung fortwährend sein Augenmerk richtet.

Literatur: Muff Christian, „Was ist Kultur?“ 1880.

Pforta. *Chr. Muff.*

Kulturstufen s. d. Art. Gesinnungsunterricht.

Die Kunst in der Schule. Den veredelnden Einfluß der Künste auf die Volkserziehung, bezw. auf die Bildung des einzelnen haben zu allen Zeiten die größten Geister anerkannt und die Kunstpflege als integrierenden Teil der kulturellen Aufgaben den staatlichen Pflichten beigestellt. Die Freude am Kunstwerk soll nicht das Vorrecht einzelner Bevorzugter, sondern Gemeingut sein. Die Unterstützung der Künste von Staats wegen durch Errichtung von künstlerisch ausgestatteten Monumentalbauten, Denkmälern, Museen und Kunstsammlungen aller Art, diese edle Sitte ist ein Vermächtnis des antiken Kulturlebens, welches, im Laufe der Zeiten mannigfachen Wandlungen unterworfen, durch hochgesinnte Fürsten sich jedoch stets erweiterte und seinen segensreichen Einfluß in sittlicher und religiöser Hinsicht geltend machte.

Früher hat die Dichtkunst, das literarische Kunstwerk seinen Einfluß in der Erziehung der Jugend geltend gemacht; aus technischen Gründen blieben Musik und die bildende Kunst in der zweiten


F. Grebe. Im Winter.
(Verlag der vereinigten Kunstanstalten in Berlin.)

Linie. Soll nun unseren Schulen auch das Verständnis für die Architektur, Skulptur und Malerei vermittelt werden, so bietet sich hiezu in zweifacher Hinsicht Gelegenheit: erstens in der Vorführung guter Werke, bezw. von Reproduktionen nach diesen und zweitens im Studium derselben durch direktes Nachahmen, also der künstlerischen Selbstbetätigung im Zeichenunterricht.

Dem künstlerischen Wandschmuck, dem klassischen Schulmuseum und dem Zeichnen wird daher in passender Auswahl des Stoffgebietes die Mission der künstlerischen Erziehung zufallen. Es wäre verfehlt, mit Kunstgelehrsamkeit und ästhetischen Erörterungen diese Aufgabe lösen zu wollen; die Hauptarbeit fällt dem künstlerisch gebildeten Auge zu. „Nicht mit den Ohren sollen Kunstwerke betrachtet werden“ ist ein alter Satz. Der geistige Genuß am Kunstwerke hat aus dem Selbsturteil zu resultieren und nicht aus erborgten Urteilen.

Die modernen Kunstreformer haben sich in einem wahren Begeisterungsrausch in ihrer Literatur über dieses Thema ergangen, sind jedoch vielfach in ihren Voraussetzungen über das erreichbare Ziel hinausgegangen. Man ist heute bereits nüchterner geworden, da man einsieht, daß die idealen Wünsche im Übereifer zu viel verlangten und die Lehrer und Lehrmittel dermalen noch vieles zu wünschen übrig lassen.

Den Anstoß, die Kunst auch in die Schule zu tragen, haben die modernen photomechanischen Reproduktionsmittel gegeben, durch welche sich die Kunstwerke aller Kategorien im wahrsten Sinne des Wortes vervielfältigt haben und Gemeingut aller geworden sind. Die direkte photographische Aufnahme in Silberdruck, Lichtdruck, Heliogravüre, Zink- und Kupferätzung hat sich in den Dienst der Kunst gestellt und das Bild in allen Formen ins Volk getragen. Welchen Aufschwung und welche Vervollkommnung haben nicht die illustrierten Zeitungen in den letzten Jahrzehnten


G. Kampmann. Abendrot. (Verlag von B. G. Teubner, Leipzig.)



V. Brožik. Tu felix Austria nube. (Verlag von V. Kočí Prag.)



P. Flickel. Septembermorgen im Buchenwald auf Rügen. (Verlag von E. F. Wachsmuth Leipzig.)

genommen, der Buchschmuck, die Plakatkunst bis herab zur flüchtigen Postkarte, welche sich die ganze Welt erobert hat! Wenn nun das Auge überall Bildern be-



Raffael. Sixtinische Madonna. (Verlag von E. F. Wachsmuth, Leipzig.)

gegnet, kann auch die Schule dieser nicht mehr entbehren und seit 30 Jahren arbeiten unternehmende Verleger mit den besten Erfolgen, durch künstlerisch ausgeführte Wandbilder aus den verschiedensten Gebieten des Lebens, der Natur und Kunst den künstlerisch erziehlichen Bedürfnissen entgegenzukommen. Zunächst sollte das Bild belehren, das künstlerische Moment spielte die sekundäre Rolle. Der Historiker und Philologe wollte in erster Linie seine Vorträge illustrieren und beleben. Daher beschränkten sich die meist zyklischen Darstellungen anfangs auf die historischen Denkmale und auf naturwissenschaftliche Charakterbilder.

Daran reihten sich die Meisterwerke der Malerei und Skulptur, wozu schon die Photographie sich in den Dienst der Reproduktion stellte. Die antike Welt wurde in vielfachen Bilderausgaben der Schule vermittelt und die in jüngster Zeit an den Gymnasien eingerichteten archäologischen Kabinette werden auch mit direkten Gipsabgüssen von Originalwerken ausgestattet, so daß der Jugend bei der Lektüre der Klassiker eine Fülle von künstlerischen Eindrücken geboten wird.

Es wäre ein gewagtes Unternehmen, aus dem unermeßlichen Bilderschatz unseres Kunsthandels auch nur anzudeuten, was zur künstlerischen Anschauung für die Schule herangezogen werden kann. Das Beste ist ja für die Schule gut genug, nur soll bei guter Auswahl des Neuen auch das Alte nicht vergessen werden.

Daß die örtlichen Kunstverhältnisse zuweilen in den Vordergrund zu treten haben, ist selbstverständlich. Für das Verständnis künstlerischer Individualitäten wird es sich auch empfehlen, wenn die Schulbibliotheken über Künstlermonographien verfügen, durch welche die Schüler angeregt werden, ihren Anschauungskreis nach den einzelnen Richtungen hin zu erweitern. Haben sie auf den Schulgängen z. B. Bilder von Richter, Dürer, Menzel, Rethel etc. kennen gelernt, so werden sie mit viel Interesse und Nutzen die bezüglichen Lebensbilder (in den Publikationen von H. Knackfuß, D. Fr. Wolff u. a.) lesen und in die künstlerischen Eigentümlichkeiten des einzelnen eindringen.



F. Grebe. Frühling.
(Verlag der Vereinigten Kunstanstalten, Berlin.)

In jüngster Zeit haben nun verschiedene bedeutende Künstler für den künstlerischen Wandschmuck der Schule Steinzeichnungen geliefert, welche bereits vielfache Verbreitung gefunden haben (Verlag R. Voigtländer, B. G. Teubner, Leipzig; Fischer und Franke, Düsseldorf; die Staatsdruckerei in Wien; Pichlers Witwe u. Sohn in Wien u. a.). Die großen Blätter wollen in erster Linie künstlerische Wandbilder sein und keinen besonderen didaktischen Zweck verfolgen. Die bisher erschienenen Blätter enthalten ganz Wertvolles in moderner Technik aus den verschiedensten Naturgebieten und dem Leben.

Nicht zu unterschätzen für die Pflege der künstlerischen Erziehung in den höheren Schulen ist ferner das Skioptikon (s. d.), welches an keiner Anstalt fehlen sollte. Die Glasbilder werden heute in solcher Vollkommenheit und Billigkeit erzeugt, daß mit geringen Mitteln die schönsten Kunstblätter zur Schau gebracht werden können (s. „Laternbilder"). Die Kataloge der Zentralverleger von Diapositiven (A. Pichler, A. Müller u. a. in Wien) beherrschen dermalen schon in Tausenden von Nummern die ganze Kunstgeschichte. Zeitweilige Vorführungen einzelner Zyklen über bestimmte Orte oder geschichtliche Epochen bieten der Jugend eine Fülle von Anregungen auf den verschiedenen Kunstgebieten. Was die Schule des weiteren in bezug auf ihre sonstige Einrichtung für die Geschmacksbildung der Jugend tun kann, darüber finden sich in den unten

notierten bezüglichen Schriften vielfache Winke.

Durch Besuche von Museen und Galerien kann gleichfalls der künstlerische Sinn viel Anregung erfahren, wenngleich großen Werken der Kunst gegenüber das Fassungsvermögen der Jugend stets im Auge behalten werden muß. Denn nichts ist gefährlicher als angelernte Kunstkritik. Das Verständnis für das Kunstwerk erwächst aus dem Verständnis der Natur und die Erziehung dafür gehört dem Zeichnen.

Was nun dieses als kunsterziehliches Mittel in der Schule anbelangt, so ist darüber im Abschnitt „Zeichnen" Ausführliches gesagt. In kurzem sei aus den verschiedenen Reformvorschlägen und Lehrmethoden nur das Praktisch-Erprobte herausgehoben.

In der sogenannten „Kunst des Kindes", den ersten Kritzeleien auf der Schiefertafel, schon kunsterziehliche Momente zu finden, gehört zur Hellseherei der Theoretiker. Das Kind muß erst durch exakten Zeichenunterricht künstlerisch sehen, das Naturobjekt mit der Darstellung vergleichen lernen, dann erst kann von einem allmählichen Erwecken künstlerischer Fähigkeiten die Rede sein.

Es ist ganz korrekt, wenn die Motive des ersten Zeichenunterrichts dem Gegenständlichen aus der Umgebung des Kindes entnommen werden; daran schließen sich die anfangs stilisierten, dann freien Formen der Pflanzenwelt und endlich das Dreidimensionale nach den Grundsätzen der Anschauungsperspektive. Licht, Schatten und Farbe muß das Auge beobachten und darstellen lernen und in allem das Verständnis der Form voranstellen. Das Stoffgebiet des Zeichnens sei die Natur und die Kunst, womit gesagt sein will, daß den Schülern neben den Naturobjekten auch die Musterdarstellungen bedeutender Künstler zum Studium geboten werden, denn so gelangen sie auf kürzerem Wege zu den Geheimnissen der künstlerischen Schöpfung als auf dem mühevollen der eigenen Erfahrung.

Literatur: Langbehn J., Rembrandt als Erzieher. Leipzig. — Lange Konr., Dr., Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend., Darmstadt. — Matthaei Adalb. Dr., Didaktik und Methodik des Zeichenunterrichts und die künstlerische Erziehung in den höheren Schulen. München. — Lichtwark, Die Kunst in der Schule. Hamburg. — Übungen im Betrachten von Kunstwerken. Dresden. — Die Grundlagen der künstlerischen Bildung. Berlin. — Hirth G., Die Volksschule im Dienste der künstlerischen Erziehung. Leipzig. — Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden 1901. Leipzig. — Sallwürk, Bilderschmuck für unsere Schulzimmer. Leipzig. — Flinzer F., Was vermag die Schule für die künstlerische Erziehung und Bildung der Jugend zu tun? Leipzig 1901. — Rein W., Bildende Kunst in der Schule. Dresden. — Seemann, Bildende Kunst in der Schule. Leipzig. — Spanier, Künstlerischer Bilderschmuck in der Schule. Hamburg. — Tadd J. Liberty, Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Leipzig. — Grün H., Skioptikon im Kunstunterricht. Reins Enzyklopädie, Bd. VI. — Skioptikonbilderkatalog und Skioptikonvorträge f. d. Schule (A. Pichlers Witwe & Sohn). — Stödtner, Katalog über Projektionsapparate. Berlin, Dr. F. Stödtners Institut für wissenschaftliche Projektionskunst. — Liesegang, Lichtbildervorträge. Düsseldorf. — Liesegang, Deutsche Kunsterziehungen, Voigtländers Verlag, Leipzig. — Farbige Künstlerzeichnungen, Verlag v. G. Teubner, Leipzig. — Moderne Werke der deutschen Griffelkunst. Leipzig. — Thoma Hans, Algraphien. Frankfurt. — Wandschmucksammlung von Meisterwerken der klassischen Kunst, herausgegeben von Dr. von Loga, Berlin. — Künstlerischer Wandschmuck für Schulen, A. Pichlers Witwe & Sohn, Wien. — Siehe auch die Artikel „Laternbilder" und „Skioptikon in der Schule".

Wien. *J. Langl.*

Kunsterziehung s. d. Art. Kunst in der Schule.

Kunstgewerbeschulen s. d. Art. Kunstschulen und Kunstakademien.

Künstlerischer Wandschmuck. Die Sitte, Wände mit Bildern zu schmücken, ist so alt, als Wände gebaut und Bilder gemalt oder gemeißelt wurden. Eine kahle Wand ansehen müssen, erzeugt Langweile, Abspannung und übt unter Umständen auf die Nerven einen direkt abtötenden Einfluß aus. Wenn z. B. Künstlermodelle gezwungen sind, graue Hintergründe anzusehen, kommt es häufig vor, daß die Personen von Ohn-

machtsfällen heimgesucht werden und es nicht weiter vertragen, nach monotonen Flächen zu schauen. Das Bedürfnis, die



K. Biese. Christmarkt.
(Verlag von B. G. Teubner, Leipzig.)

glatten Mauerwände an Gebäuden mit Bilderschmuck zu beleben, war bei allen Völkern und zu allen Zeiten vorhanden. Bei den Ägyptern wurden Wände für den Bilderschmuck eigens errichtet, denn die Pylone der Tempel sind ja geradezu Aushängeflächen für die schriftlichen und



A. Luntz. Altes Städtchen.
(Verlag von B. G. Teubner, Leipzig.)

bildlichen Verherrlichungen der Gottheit und der siegreichen Könige. Das Auge fand auch im Inneren der Tempel keinen leeren Wandfleck und nicht einmal die Säulen-



W. Kuhnert. Beutespähende Löwen. (Verlag von E. F. Wachsmuth, Leipzig.)

schäfte entbehrten des bildlichen Schmuckes. Nicht minder waren die Assyrer und Perser darauf bedacht, die Wände ihrer Paläste mit Malereien und Reliefs zu schmücken, und die Inder griffen in Ermangelung der Malerei zum Meißel und überzogen die Felswände ihrer Tempel mit phantastischen Architekturen und Bildwerken. Bei den Griechen kam neben der Plastik auch die Malerei als Wandschmuck zur Geltung. Es ist davon wohl nichts auf unsere Zeit gekommen, aber schriftliche Zeugnisse haben wir genügend darüber. So berichtet Pausanias ausführlich über die Gemälde Polygnots in der Lesche zu Delphi und in dem nördlichen Flügel der Propyläen.



Molitor. Des Schäfers Sonntagslied. (Verlag von E. F. Wachsmuth, Leipzig.

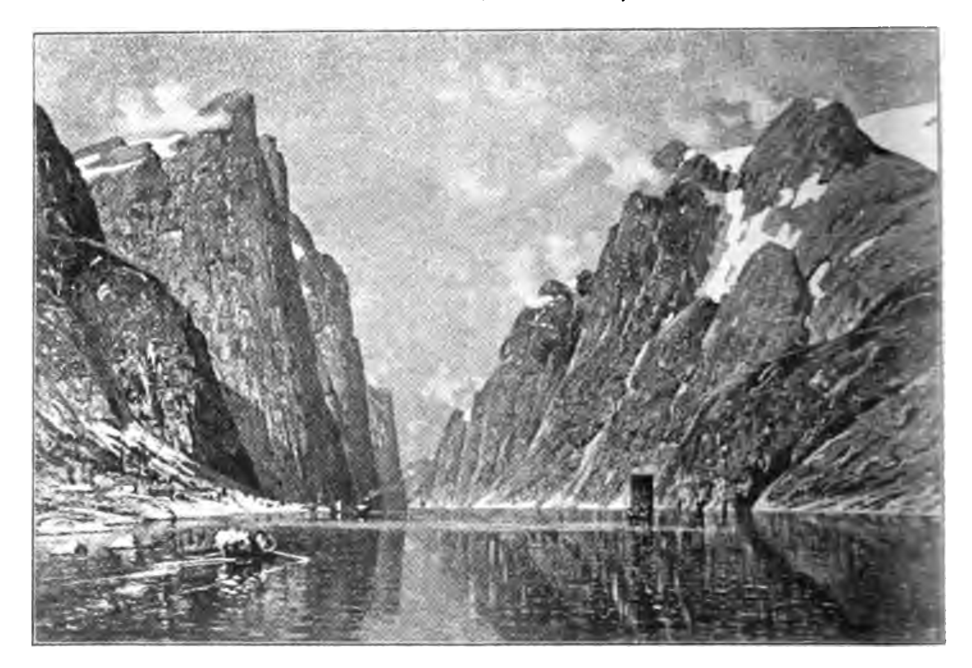
Im römischen Wohnhaus erhielt der Wandschmuck seine phantasievolle tektonische Ausgestaltung. Es ist kein Stoffgebiet der Malerei, vom einfachen Stilleben angefangen bis zur heroischen, historischen Komposition, welchem wir nicht in den pompejanischen Wandbildern begegneten, dabei eingekleidet von einer abwechslungsvollen Scheinarchitektur, in der so recht der heitere Frohsinn und die ausgelassene Laune der damaligen Zeit zum Ausdruck gelangt. Die pompejanische Wanddekoration mit ihren satten Farbentönen, der reizvollen Gliederung der Flächen und den neckischen Allegorien, in denen stets nur das „Schöne“ und „Anmutige“ seine Verherrlichung fand, ist ja bis heute die unerschöpfliche Fundgrube für künstlerische Dekorationsmotive geblieben, wenn auch der veränderte Geschmack zuweilen das Original in einen anderen Dialekt übersetzte.

Die christliche Zeit setzte schon in den Katakomben mit farbigen Wandbildern ein und in den ältesten Krypten (S. Clemente, Rom) und Basiliken (Ravenna) gehört der Wandschmuck zum unerläßlichen Inventar der inneren Ausstattung. Der Wandschmuck der christlichen Basilika erhielt für die einzelnen Wandpartien sein bestimmtes Stoffgebiet und bekam namentlich der Triumphbogen seine reiche, meist musivische Ausstattung. Diese feiert jedoch in der byzantinischen Zentral-Basilika (Hagia Sophia) dann ihre höchste Blüte.

In dem darauf folgenden Mittelalter trat freilich eine Ernüchterung ein und der Bilderschmuck wurde mehr in den geschriebenen Büchern vergraben, während in der Ritterburg Teppiche, Speere und Schilder die Wände zierten. In den düsteren

Innenräumen der gotischen Dome flammten als farbenglänzende Wanddekoration die Glasmalereien der mächtigen Fenster empor, den Hallen ihre mystische Weihe verleihend.

In der bilderreichen Renaissance feiert der Wandschmuck in allen Formen seine Triumphe. Von der Fassade der Certosa von Pavia bis zu den Stanzen Raffaels ist kein so weiter Weg; und wieviel Herrliches liegt dazwischen! In den Kirchen, Klöstern und Palästen ist kaum eine leere Wand zu finden und auch die Fassaden der Gebäude erhalten ihren Schmuck mit Malerei oder Sgraffiti.



Normann. Hjörring-Fjord in Norwegen. (Verlag von E. F. Wachsmuth, Leipzig.)

Der Barocke sind die Wände noch zu wenig, mit kühnen Perspektiven werden auch die Deckenflächen noch malerisch erweitert und der Wolkenraum mit Phantasiegestalten aller Art bevölkert. Die Staffeleibilder der Maler wandern in die Patrizierhäuser zum Wandschmuck, die Reproduktionen im Kupferstich oder Holzschnitt in die Stube des schlichten Bürgers.

Bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts gehörte der Wandschmuck in erster Linie der Kirche und anderen öffentlichen Gebäuden und dem Privathause. Die Schule behielt ihre kahlen Wände und die älteren Pädagogen hätten sich gewiß dagegen ereifert, wenn man die Aufmerksamkeit der Schüler im Schulhause abgelenkt und dem Auge damit eine Unterhaltung geboten hätte. Doch die Zeiten und Ansichten ändern sich. Selbst die geistigen Turnlehrer haben allgemach eingesehen, daß man nicht in den abstrakten Regionen allein denken lernt sondern auch durch das Auge manches profitieren kann, bedeutsame erziehliche Schätze für die formale Ausbildung des Geistes auch in den Realien liegen, daß die Bildung des Schönheitssinnes ein wichtiger Faktor sei und die Kunst für die Pflegestätten der allgemeinen Bildung herangezogen werden muß, wenn das Auge auch für die Schönheiten der Natur geschult und empfänglich gemacht werden soll. Die künstlerische Bildung des Auges erhielt einen weiteren Impuls durch die Einführung des Zeichenunterrichts (s. d.), namentlich als derselbe seine humanistischen Tendenzen im Naturstudium hervorkehrte und in den Lehrapparat künstlerische Vorbilder eingeführt wurden.



H. v. Volkmann. Wogendes Kornfeld. (Verlag von B. G. Teubner, Leipzig.)



W. Georgi. Pflügender Bauer. (Verlag von B. G. Teubner, Leipzig.)



A. Haueisen. Badisches Landstädtchen.
(Verlag von R. Voigtländer, Leipzig.)

Künstlern, durch eigene Handzeichnungen in Lithographie direkt für den Wandschmuck der Schule zu arbeiten. Es entstand so eine Reihe von ganz trefflichen Publikationen, nicht mehr als didaktische Anschauungsbehelfe, sondern lediglich als künstlerische Produkte zur Erziehung des Schönheitssinnes und zur Anregung des Interesses für die Kunstdarstellungen.

So haben sich an manchen Anstalten die Schulräume schon zu kleinen Bildergalerien umgestaltet zur Freude der Schüler und Lehrer.

In der Lehrmittelausstellung bei Gelegenheit des achten deutschen Mittelschultages im Österreichischen Museum zu Wien trat der künstlerische Wandschmuck der Schule bereits als selbständiges Inventarstück des Bildungswesens auf und gab für weitere Kreise Anstoß zur Verbreitung der „Kunst in der Schule“. Im Begleitworte des Kataloges heißt es u. a.: „Die Schulen

Nun bekamen die Schulwände allgemach ihren Bilderschmuck, erst schüchtern mehr die didaktischen Seiten der Unterrichtsfächer streifend, nach und nach aber in rein künstlerischen Motiven das Interesse der Jugend direkt für die Kunstschöpfungen anregend.

Die ersten Versuche machte zu Anfang der Siebzigerjahre der Kunsthändler Ed. Hölzel in Wien mit der Herausgabe von Langls Bildern zur Geschichte. Es folgten die geographischen Charakterbilder und bald darauf ähnliche Publikationen von der Firma Pichler in Wien, Lehmanns Wandbilder u. a. Mit Seemanns „Kunsthistorischen Wandbildern“ wurde dann direkt auf das Kunstgebiet übergegangen.

Infolge der photomechanischen Reproduktionsverfahren erweiterten sich die künstlerischen Publikationen nach allen Richtungen hin und suchten namentlich in den Schulen ihre Absatzgebiete. In jüngster Zeit versuchte es nun eine Anzahl von



Franz Hoch. Bach im Winter.
(Verlag von R. Voigtländer, Leipzig.)

aller Kategorien, von der Volksschule an, sollen in Zukunft planmäßig der Jugend Auge und Herz für das Schöne auch in der Kunst öffnen, den „Hunger nach Kunst", wie das Schlagwort lautet, in der Jugend wecken, sie mit einem tiefen und dauernden Bedürfnis nach Kunst ins Leben entlassen und auf diese Weise die Kunst in weite Schichten des Volkes bringen, kurz dem Volke die Kunst, der Kunst das Volk zu gewinnen und durch sie zum Erfassen des Schönen in der Natur leiten."

Diese Forderung hat zunächst unter den Pädagogen Bestrebungen zu ihrer Verwirklichung wachgerufen; zuerst in Hamburg. Dann hat die literarische Diskussion eingesetzt, das Was und das noch wichtigere Wie zu erörtern begonnen und nach beiden Richtungen manche Übereinstimmung und Klärung gebracht. Man erkannte, daß die Schule mit der Gegenwart, und zwar mit farbigen, künstlerisch vollendeten Originalbildern, in entsprechend großen Dimensionen ausgeführt, beginnen müsse. Darauf haben sich Künstler und Verleger geeinigt und für die Schule wahre Kunstwerke zu billigem Preise geschaffen, der durch den Beitritt zur deutschen „Vereinigung für Künstlersteinzeichnungen" noch ermäßigt wird. Immer weitere Kreise wurden für diese Bestrebungen interessiert; ja es wurde ein förmlicher „Kunsterziehungstag" nach Dresden (1901) berufen, auf dem Künstler und Pädagogen einander näher traten und die Fragen nach vielen Seiten besprochen wurden. Zur Verbreitung dieser Bestrebungen haben endlich auch Ausstellungen viel beigetragen, so zu Hamburg 1897, Leipzig 1899, Berlin, Dresden 1901, Wien 1902.

Bei der Fülle des vorhandenen Materiales aus älterer und neuerer Zeit und der steten Zunahme der bezüglichen Publikationen ist es unmöglich, an dieser Stelle auf einzelnes näher einzugehen. Wir verweisen auf die betreffenden Kataloge der Firmen E. Hölzel, A. Pichler, R. Voigtländer, B. G. Teubner, Breitkopf und Härtel, E. A. Seemann u. a.

Wien. *J. Langl.*

Kunstschulen. Aus den „Bauhütten", den „Meisterwerkstätten" des Kunsthandwerkes und der Malerei des 15. und 16. Jahrhunderts gingen allmählich die staatlichen Kunstschulen hervor, welche von kunstsinnigen Fürsten in den verschiedenen Hauptstädten gegründet und erhalten wurden. Sie entsprachen den Bedürfnissen der Örtlichkeit und hatten die Bestimmung, künstlerisch veranlagten Talenten Gelegenheit zur höheren Ausbildung in den einzelnen Kunstfächern zu vermitteln. Italien mit seinen Schätzen der Renaissance blieb jedoch das gelobte Land der Künste und dort empfingen die „Preisgekrönten" in der Regel die letzte Weihe ihres Berufes.

Diese Grundbestimmung der „Akademien", wie die höheren Kunstschulen später genannt wurden, ist wohl im allgemeinen bis heute dieselbe geblieben, doch haben die geänderte Zeit und der veränderte Kunstgeschmack die klassischen Vorbilder des Südens mehr und mehr in den Hintergrund gedrängt. Die Bezeichnung „akademisch" im alten Sinne ist mehr zum Spottwort geworden. Man greift überall direkt zur Natur und studiert weniger mehr die Kunst „durch die Kunst". In den technischen Fortschritten der Malerei haben in den letzten Dezennien namentlich die französischen Meister einen bedeutsamen Einfluß auch auf die deutsche Kunst genommen und die Kunstjünger wandern heute zur weiteren Ausbildung lieber nach Paris als nach Rom.

Im nachstehenden folgen die österreichischen und deutschen Kunsthochschulen nach dem gegenwärtigen Bestande.

Österreich: K. k. Akademie der bildenden Künste in Wien. Gegründet von Kaiser Leopold I. 1692. Nach dem Tode des ersten Präfekten Peter von Strudel 1714 zwölf Jahre unterbrochen, dann von Kaiser Karl VI. im Jahre 1726 unter Direktor Jakob van Schuppen wieder eröffnet. In den Jahren 1766 und 1767 entstanden besondere Schulen für die Kupferstich- und Graveurkunst. Die Kaiserin Maria Theresia vereinigte die einzelnen Kunstinstitute in eines unter dem Namen „Akademie der vereinigten bildenden Künste" und gab dieser eine neue Verfassung. Zur Kunstbehörde wurde sie durch die Statuten 1812 gestaltet. Die gegenwärtige Einrichtung der Kunsthochschule beruht auf dem Statute vom Jahre 1872

und 1888. Seit 1876 befindet sich die Akademie in dem von Theophil Hansen erbauten Gebäude am Schillerplatz. Das Institut umfaßt: 1. die allgemeine Malschule, 2. die allgemeine Bildhauerschule, 3. Spezialschulen für Historienmalerei, Landschaftsmalerei, Tiermalerei, höhere Bildhauerei, Kupferstecherei, Graveur- und Medailleurkunst und Architektur. Der Akademie sind angegliedert: die Gemäldegalerie, das Museum für Gipsabgüsse und die Bibliothek mit der Kupferstichsammlung.

K. k. Kunstakademie in Prag. 1799 als Akademie der bildenden Künste gegründet, 1887 reorganisiert als „Malerakademie in Prag", 1896 als Hochschule unter Angliederung einer Abteilung für Bildhauerei in die Staatsverwaltung übernommen, besteht aus einem Vorbereitungskurs und sechs Spezialschulen, und zwar vier für das figurale Fach, eine für die Landschaftsmalerei und eine für die Bildhauerei.

K. k. Kunstakademie in Krakau. Gegründet 1818, reorganisiert 1873 und 1897. Die Akademie besteht aus Schulen für Freihandzeichnen, Malerei und Bildhauerei. Nebstbei werden für die Hilfsfächer besondere Vorträge gehalten.

Steiermärkische landschaftliche Zeichenakademie in Graz. Der Unterricht wird in zwei Kursen für das Historienfach erteilt, einem niederen und einem höheren Zeichenkurs und einer Meisterschule.

Den Kunstschulen schließen sich in Österreich die kunstgewerblichen Lehranstalten mit Kunstunterricht an, von denen zu erwähnen sind: die Kunstschule des k. k. österreichischen Museums für Kunst und Industrie in Wien (eröffnet 1868); die k. k. Kunstgewerbeschule in Prag (eröffnet 1885) und die k. k. graphische Lehr- und Versuchsanstalt in Wien.

An diese Anstalten gliedern sich die Staatsgewerbeschulen, Fachschulen, allgemeine Zeichenschulen, Handwerkerschulen und fachliche Fortbildungsschulen.

Der Kunstunterricht an den Universitäten beschränkt sich auf das Gebiet der Archäologie und Kunstgeschichte.

An den technischen Hochschulen werden Kunstgeschichte und ästhetische Vorlesungen gehalten und Übungen im Zeichnen, Malen und Modellieren gepflogen.

Deutschland:

Königliche Akademie der Künste in Berlin-Charlottenburg. Gestiftet vom Kurfürsten Friedrich III. 1696, reorganisiert 1875. Revidierte Statuten genehmigt durch die Allerhöchste Ordre 1882. Sie besteht aus: 1. der akademischen Hochschule für die bildenden Künste: Malerei, Bildhauerei und Architektur, Kupferstecherei und Xylographie, 2. den akademischen Meister-Ateliers, 3. der akademischen Hochschule für Musik, 4. den akademischen Meisterschulen für die musikalische Komposition und Kirchenmusik. Der Präsident, der die Rechte einer juridischen Person besitzt, ist gegenwärtig Dr. Ing. Geheim. Regierungsrat H. Ende; Direktor: A. v. Werner.

Königliche Kunstakademie in Kassel, gestiftet vom Landgrafen Friedrich II. 1777, Statut von 1885, zur Ausbildung von Künstlern, Zeichenlehrern und Kunstgewerbetreibenden. Direktor: Prof. Kolitz.

Königliche Akademie der bildenden Künste in Dresden. Gestiftet 1705 als Malerakademie, seit 1764 zur Ausbildung von Malern, Bildhauern, Architekten und Kupferstechern erweitert und seit 1899 mit dem Charakter einer Hochschule belegt. Die Schule besteht aus Unter-, Mittel- und Oberklasse und den Meisterateliers. Der akademische Rat besteht aus neun Mitgliedern.

Königliche Kunstakademie in Düsseldorf. Gestiftet 1767 vom Herzog Karl Theodor von Berg, erneuert 1819. Direktor: Prof. Peter Janssen. Die Anstalt enthält zwei Vorbereitungsklassen und Spezialklassen für alle Zweige der Malerei, Bildhauerei, Kupferstecherei und Dekoration.

Großherzoglich Badische Akademie der bildenden Künste in Karlsruhe. Errichtet 1854, Statuten von 1866, 1892 und 1896. Direktor: Hans Thoma. Die Akademie umfaßt Schüler- und Meisterabteilungen für Malerei, Bildhauerei und Architektur und die bezüglichen wissenschaftlichen Nebenfächer.

Königliche Kunstakademie in Königsberg. Errichtet 1845; Statuten 1849; Direktor: Ludwig Dettmann. Den Lehr-

körper bilden fünf ordentliche Professoren und sechs künstlerische und wissenschaftliche Hilfslehrer.

Königliche Akademie für graphische Künste und Buchgewerbe in Leipzig. Gegründet 1764 vom Kurfürsten Christian und der Kurfürstin Marie Antonia Walpurgis als „Zeichnungs-, Malerei- und Architektur-Akademie". 1863 Aufhebung der Abteilung Baukunst. 1871 Reorganisierung. Seit 1876 „Königliche Kunstakademie und Kunstgewerbeschule." 1893 Errichtung der Abteilung für photographische Vervielfältigungsverfahren; 1896 Aufhebung der Abteilung Bildhauerkunst. Seit 1901 unter obigem Titel. Die Akademie will vornehmlich Kräfte zur Erzeugung von Werken wohlfeiler Volkskunst heranbilden. Hauptaugenmerk soll der künstlerischen Gestaltung des Buches zugewendet werden.

Königliche Akademie der bildenden Künste in München. Im Jahre 1818 aus der 1770 gegründeten Zeichen-, Maler und Bildhauerschule entstanden. Direktor: Ferd. Müller, 14 ordentliche Professoren, vier Dozenten.

Königliche Kunstschule in Stuttgart, mit dem Charakter einer Akademie, hat den Zweck, in den Fächern der Malerei, Bildhauerei, Architektur und Graphik bis zur künstlerischen Selbständigkeit auszubilden (1896). Direktor: P. Haug, 15 Professoren.

Außer den genannten bestehen in Deutschland noch höhere kunstgewerbliche Schulen in Aachen, Barmen, Berlin, Braunschweig, Bremen, Breslau, Kassel, Chemnitz, Köln, Krefeld, Dresden, Düsseldorf, Erfurt, Frankfurt, Hamburg, Hanau, Hannover, Karlsruhe, Leipzig, Magdeburg, Mühlhausen, Mainz, München, Nürnberg, Pforzheim, Plauen, Stuttgart und Weimar. Vergleiche übrigens auch den Artikel „Akademie".

Wien. *J. Langl.*

Kurzschrift s. d. Art. Stenographie.

Kurzsichtigkeit ist die bekannte, bei den höchstzivilisierten Völkern am meisten verbreitete Krankheit, bei welcher das Auge nur auf kurze Entfernungen gut sieht. Der gelehrte Name „Myopie" kommt vom griechischen „μύω" = „die Augen schließen" und dem Stamme „οπ" = „sehen" her und ist daher genommen, daß die Kurzsichtigen, um schärfer zu sehen, die Augen zukneifen.

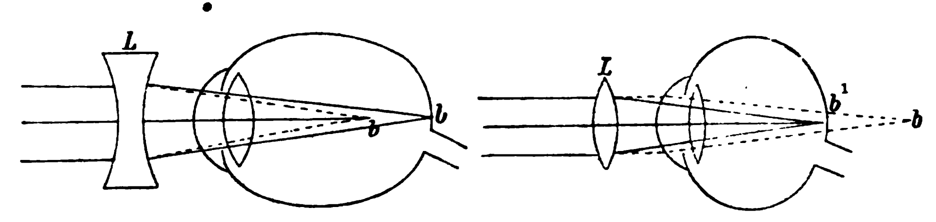


Fig. 1 (Kurzsichtigkeit). Fig. 2 (Übersichtigkeit).
(In beiden Bildern sind die Fehler im Vergleiche zur Wirklichkeit übertrieben gezeichnet.)

Die auf einer Verlängerung des Augapfels von vorn nach hinten beruhende Erkrankung bietet das Gegenstück zu der bei gesunden Augen im Alter sich nahezu regelmäßig einstellenden, aber auch oft schon im Kindesalter vorhandenen, auf einer Verkürzung des Augapfels beruhenden Weit- oder Übersichtigkeit (Hyperopia von ὑπέρ = „über" und „οπ" = „sehen"). Hier sieht das Auge nur bei weiter Entfernung gut.

Wie die punktierten Linien in beiden Bildern zeigen, schneiden sich hierbei die das Auge treffenden Strahlen nach Brechung durch Linse etc. nicht, wie erforderlich und S. 74 ersichtlich, auf dem Augenhintergrunde, sondern beim kurzsichtigen Auge vor, bei dem übersichtigen Auge hinter demselben (b).

Diese Fehler kann man durch Vorsetzen entsprechend gearbeiteter Gläser (in Brillen, Kneifern etc.) verbessern, „korrigieren"; für kurzsichtige Augen müssen diese Gläser, wie die Zeichnung zeigt, nach innen gewölbt, bikonkav, bei übersichtigen

nach außen gewölbt, also linsenförmig, bikonvex, und dabei dem Grade der Krankheit entsprechend geschliffen sein. Wie auf den Zeichnungen ersichtlich gemacht, treffen sich dann die Strahlen (die vollen Linien) im Augenhintergrunde (b^1).

Beide Erkrankungen, deren vorstehende Schilderung aus Gründen des Raummangels nicht genauer gegeben werden konnte, sind mit einer Reihe von Beschwerden und Störungen verbunden, von denen als besonders häufig und für andere Personen auffällig das Schielen erwähnt sei (vgl. oben S. 75); der Kurzsichtige pflegt nach außen, der Übersichtige nach innen zu schielen.

Von beiden Erkrankungen, die auch erblich sind, ist die Kurzsichtigkeit für die Schule und mithin für Lehrer und Erzieher deshalb so sehr wichtig, weil sie durch die andauernde Nahearbeit (besonders beim Lesen und Schreiben, aber auch bei feinen Handarbeiten, zumal, wenn sie bei schlechter Beleuchtung vorgenommen werden) erworben und allmählich gesteigert werden kann. So ist es bekannt, wie der Breslauer Augenarzt Hermann Cohn bei Augenuntersuchung von Realschülern und Gymnasiasten (allerdings zu einer Zeit, als die Schulen weniger gesundheitlich — hygienisch — als jetzt gebaut waren) in den niedrigsten Klassen bei 22% der Schüler, von da aufsteigend bis zu 58% in der höchsten Klasse Kurzsichtigkeit fand.

Zur Verhütung der Kurzsichtigkeit empfiehlt sich die Beachtung folgender Regeln (vgl. des Verf. Enzyklopädie der Schulhygiene. Wien, A. Pichler 1904, S. 364): 1. Die Kopfhaltung sei eine gerade, was eventuell durch Kinnstützen oder Kopfhalten zu erreichen ist. 2. Die Schulbänke müssen hygienisch gebaut sein; die Banklehne sei der Form der kindlichen Wirbelsäule leicht angepaßt, während der Sitz etwas unter den Tisch hinunterrage (negative Distanz). 3. Der Buchdruck sei einfach, klar, groß und deutlich, wobei die lateinischen den deutschen (gotischen) Buchstaben in Schrift und Druck vorzuziehen sind. 4. Als Schrift selbst, ein in letzter Zeit viel umstrittenes Gebiet, wird von den Ärzten meist Steilschrift, bei gerader Mittellage des Heftes mehr empfohlen als die übliche Schrägschrift. 5. Die Beleuchtung sei hell und gleichmäßig; am vorteilhaftesten ist Tageslicht zu verwenden; beim Schreiben muß sie von links kommen.

Übrigens sollte man bei kurzsichtigen Kindern möglichst die Augen schonen, z. B. sie nicht zwecklose Handarbeiten oder Abschreibearbeiten vornehmen lassen. Schließlich sei die dauernde Überwachung kurzsichtiger wie weitsichtiger, überhaupt augenleidender Kinder durch einen Augenarzt empfohlen.

Berlin. *R. Wehmer.*

L.

Laboratorien s. d. Art. Päd.-psychol. Laboratorien.

Lancaster s. d. Art. Bell und Lancaster.

Landerziehungsheime. Im Jahre 1889 eröffnete Dr. Reddie in Abbotsholme (Derbyshire, England) eine Erziehungsanstalt, die er im Gegensatze zu den Public Schools als New School bezeichnete. Der Franzose Demolins und der Deutsche Dr. Lietz, die eine Zeitlang an dieser Schule wirkten, übertrugen diese neue Erziehungsrichtung in ihre Heimat, aber während der Franzose seine Anstalt in Anlehnung an das englische Vorbild École nouvelle nannte, führte dafür Dr. Lietz den Namen Landerziehungsheim ein und gibt mit diesem Worte die wichtigsten Merkmale der Neuschule an. Denn die Erziehung, die angestrebt wird, kann nur auf dem Lande gedeihen. Fern von dem unruhigen Treiben, den staubigen, ungesunden Straßen, den verlockenden Gefahren der Stadt, in ruhiger, gesunder Gegend steht das Schulhaus, umgeben von Gärten, Feldern, Wiesen, Wäldern, am Gestade eines Sees oder den Ufern eines Flusses, und ein Heim soll die Schule sein, nicht eine große Schulkaserne, die die Schüler nur für wenige Stunden aufnimmt, ein Familienhaus mit Familienerziehung, wo Vorstand und Lehrer und Schüler eine Familie bilden, der Lehrer dem Schüler als älterer Freund dem jüngeren gegenübersteht, und diese Schule ist keine Unterrichtsschule, die nur Wissenskram aufspeichert und für das Examen drillt, sondern eine Erziehungsschule, die alle körperlichen und geistigen Anlagen des Schülers zur Entfaltung bringt, und zwar im Dienste

der Charakterbildung. Die Grundsätze aber, die die Gründer dieser Anstalten dabei leiten, sind nicht neu, das behaupten sie selbst auch nicht trotz der Ausdrücke New School und École nouvelle, sondern es sind jene Rousseauschen Ideen, die schon im 18. Jahrhundert bedeutende Männer begeistert haben, die die Philanthropine geschaffen haben, und Basedow, Campe und andere haben nicht mit geringerer Begeisterung jene Erziehungsideale zu verwirklichen gesucht und sich das Höchste dabei versprochen als die neuen Erzieher; aber diese kennen die Fehler und Schwächen jener Anstalten und wissen, woran sie zu Grunde gegangen sind, und sie wollen diese vermeiden, indem sie die praktischen Versuche eines Pestalozzi, Fellenberg, Salzmann, Fröbel und die philosophisch-pädagogischen Untersuchungen Herbarts, Zillers und anderer und alle Reformbestrebungen des 19. Jahrhunderts auf dem Gebiete der körperlichen und geistigen Erziehung vor Augen haben und das bis jetzt als richtig Befundene durchzuführen suchen. Diese neuen Anstalten sind zunächst für Knaben und Jünglinge bestimmt, doch war es nicht schwer, die dort verwerteten Erziehungsgrundsätze auch auf Mädchenschulen zu übertragen, und Frau v. Petersenn hat bereits zwei Landerziehungsheime für Mädchen begründet. Dr. Lietz selbst, der eifrige Vorkämpfer der neuen Schule, geht mit dem Plane um, in absehbarer Zeit die Zusammenerziehung von Knaben und Mädchen zu verwirklichen, bis sich ein Stab von Erziehern und Erzieherinnen die nötige Erfahrung für diese hohe Aufgabe gesammelt haben wird; denn „Zusammenerziehung von Knaben und Mädchen ist dem Prinzip nach das Wünschenswerte, weil bei solcher ganz allein der Familiencharakter des Heims gewahrt wird". Dementsprechend stellt daher Dr. Lietz als Erziehungsziel der Landerziehungsheime folgendes auf: „Wir wollen die anvertrauten Kinder zu einheitlichen, edlen, selbständigen Charakteren erziehen, zu deutschen Jünglingen und Jungfrauen, die ihrer Jugend froh werden sollen, die an Leib und Seele gesund und stark, die körperlich, praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind, die warm empfinden, klar und scharf denken, mutig und stark wollen. — Für die Mädchen wird daneben zugleich beabsichtigt eine Vorbereitung auf die Pflichten der Hausfrau und der Mutter, auf einen Frauenberuf, der ihrer Neigung entspricht und ihnen die Möglichkeit gibt, durch eigene Kraft ihren Weg durchs Leben zu finden."

Die Verwirklichung dieses Zieles wird von allen Anstalten angestrebt, doch nicht überall mit ganz gleichen Mitteln, aber wie Dr. Lietz von Dr. Reddie beeinflußt ist, so ist seine Anstalt für die anderen vorbildlich gewesen, sogar jetzt für eine Schule in Frankreich, die École d'Aquitaine in Chalais, die Ernest Contou nach deutschem Muster einrichtete. Ferner haben alle diese Anstalten zur Voraussetzung Landbesitz mit Wirtschaftsbetrieb, auch wohl Fabriksanlagen (Contou in Chalais).

Was nun die körperliche Erziehung anbelangt, so könnten wohl die Ärzte und Hygieniker damit zufrieden sein, ja man will sogar behaupten, daß hier des Guten etwas zu viel geschehe. Die Kinder leben viel im Freien und atmen eine gesunde, staubfreie Luft, der Körper wird gekräftigt durch Bäder im Flusse und im See (in Abbotsholme steht sogar eine Badewanne unter dem Bette), durch Spiel und Sport (Radfahren, Schlittschuh- und Schneeschuhlaufen); zwei Stunden des Nachmittags sind der Arbeit gewidmet, und zwar ernster Arbeit. Lehrer und Schüler arbeiten miteinander auf dem Felde, im Garten oder in der Werkstatt, wo ihnen von geschulten Handwerksmeistern Anleitung gegeben wird und wo jeder seiner Neigung nachgehen kann. Sie sägen Bäume um, bauen Brücken, Holzhütten, Taubenkobel; sie drechseln, tischlern, verfertigen Papparbeiten, Modelle für den Unterricht, sie ernten die Kartoffeln, das Obst u. s. w. Obwohl Dr. Lietz eine Turnhalle anführt, so hält man doch nicht viel von dem Schulturnen; „denn die übertriebene Methodisierung der Leibesübungen vernachlässigt geradezu die Hauptsache: die geistige Anregung, die Freude, die solchen Übungen niemals abgehen darf, wenn sie nicht zum abstumpfenden Drill werden soll." Wir finden zwar da und dort im Freien einzelne Turngeräte, dagegen sehen wir die Jugend sich bald frei auf der Wiese herumtummeln, bald mit Ballspiel (Fußball) beschäftigt, bald einen Dauerlauf machen. Bewegungsspiele, Kraftübungen am Reck und Barren, Lauf-, Sprung-, Kletterübun-

gen, auch wohl militärische Marschübungen — das sind die Gegenstände des Turnunterrichts. Dazu kommen noch längere oder kürzere Reisen zu Fuß und Rad und alles dies steht im Dienste der Erziehung. Die Handarbeit, der Feld- und Gartenbau wird nutzbar gemacht; der zukünftige Fabriksherr, der Großkaufmann, der Großgrundbesitzer (die Kinder dieser Stände sind ja meist in den Landerziehungsheimen vertreten) lernt den Landmann, den Handwerker schätzen und trägt so bei zur Überbrückung der sozialen Gegensätze. Auf Reisen lernen die Schüler Land und Leute aus eigener Anschauung kennen, der Sinn für Selbständigkeit, Selbstbeherrschung wird entwickelt und gestärkt, Mut und Selbstvertrauen erwacht, wenn sie weite Gegenden durchwandern, im Freien übernachten, ihr Mahl selbst bereiten.

Zur Körperpflege gehört auch Nahrung und Kleidung. Daß der Aufenthalt im Freien, die viele Bewegung, Handarbeit Hunger erzeugt, ist selbstverständlich, zumal bei jungen Leuten, die im Wachstum begriffen sind, und die Anstalt sorgt für gesunde, reichliche Nahrung: Fleisch, Gemüse, Mehlspeisen, Milch, Kakao, Butter, Honig, Brot, Obst sind die Mittel, den Körper zu kräftigen, Alkohol aber, dieser Körperzerrütter, wird in jeder Form ferngehalten. Die Kleidung ist einfach und wohl geeignet, jeder Verweichlichung vorzubeugen; nichts Steifes, Festanliegendes, Unbequemes wird geduldet.

Der wissenschaftliche Unterricht ist meist dem Vormittag zugewiesen, und zwar 4—5 Stunden, jedoch so, daß er meist nur je 45 Minuten dauert. Zwischen je zwei Stunden fallen Pausen von $^1/_4$ Stunde und eine längere von $^1/_2$ Stunde. Diese Freizeit bringen die Zöglinge im Freien zu, teils spielend, teils turnend, oder sie machen wohl auch einen Dauerlauf, oder sie verzehren in der längeren Pause ihr zweites Frühstück. Aller Unterricht ist Gesinnungsunterricht, nicht etwa, daß auf Religion, Geschichte, Sprachfächer ein größeres Gewicht gelegt wird, sondern aller Unterricht geht vielmehr darauf aus, auf Gemüt und Willen zu wirken. Dies wird namentlich durch die Methode zu erreichen gesucht, und was das 18. und 19. Jahrhundert in dieser Beziehung geschaffen hat, das wird hier trefflich ausgenützt. Der Unterricht sucht das allseitige Interesse der Jugend zu wecken, geht von der Anschauung aus und nützt alles aus, was diese bietet: Feld und Wald, Garten und Fluß, Haus und Hof. Arbeit in der Werkstatt, Bilder, Modelle, Karten u. s. w. und so wird nicht nur in der Schule unterrichtet, sondern auch gelegentlich bei der Arbeit, auf Spaziergängen, Reisen. Der Lehrer doziert nicht, so daß die Schüler bloß aufnehmen, sondern aller Unterrichtsstoff wird, soweit es möglich, gemeinsam erarbeitet. Selbsttätigkeit des Schülers ist die Hauptsache und der Lehrer sieht es gern, wenn der Schüler ihn fragt; und dieses Selbstfinden, Mitarbeiten macht es möglich, daß viel unnützer Gedächtniskram erspart wird. Neben der Anschauung und der Anschaulichkeit ist noch die Konzentration der Unterrichtsstoffe hervorzuheben. Es ist aber nicht jene Unterrichtsweise zu verstehen, die in konzentrischen Kreisen immer wieder zum Anfang zurückkehrt, sondern das Ineinandergreifen der Lehrgegenstände im Dienste der Gesinnungsbildung. Ferner wird die Individualität des Schülers genau berücksichtigt und das kann der Lehrer leicht tun, da die Klassen nicht stark sind, wohl nicht über 20, meist nur 10—12 Schüler zählen; er kann sich dafür mit jedem eingehend beschäftigen, so daß alle Arbeit in der Schule geleistet wird. Daher ist es aber auch möglich, daß für die Wiederholung meist bloß eine Stunde nachmittags angesetzt ist; nur in den oberen Klassen (II *a*—I *a*), wo der wissenschaftliche Betrieb und die Vorbereitung für ein gelehrtes Studium mehr in den Vordergrund tritt, sind mehr Stunden dazu bestimmt. — Was nun die Unterrichtsgegenstände anbelangt, so schließen sich die Landerziehungsheime den Realschulen (Oberrealschulen) des betreffenden Landes an, und zwar wird gelehrt: Geschichte, Religionsgeschichte, Deutsch, Englisch, Französisch, Erdkunde, Biologie, Gesundheitslehre, Chemie, Physik, Arithmetik, Geometrie; ferner Latein und Griechisch, aber nur fakultativ in den oberen Klassen. Auch den Forderungen der Kunsterziehung wird Genüge getan durch Zeichnen (für alle Klassen), Gesang, Instrumentalmusik (Klavier, Violine, Cello). Das Deutsche (die Muttersprache) steht in dem Mittelpunkt des Unterrichts, das Ziel des Sprachunterrichts in den Fremdsprachen (Französisch und Englisch,

in der Schweiz auch Italienisch) ist Beherrschung der Sprache im Sprechen und Schreiben. Der Unterricht in diesen wird meist von einem geborenen Engländer oder Franzosen oder Italiener erteilt. In der Geographie und der Geschichte geht man von der Heimat und der Gegenwart aus und die Vergangenheit und die Fremde wird nur soweit herangezogen, als sie zum Verständnis der Heimat und der Gegenwart dient. Im Geschichtsunterricht werden ferner die geschichtlichen Quellen fleißig benützt. Mathematik und Naturwissenschaften werden im Zusammenhang mit dem modernen kaufmännischen und industriellen Leben gelehrt. Es wird auch Buchführung erlernt. Auffallend ist, daß in den meisten dieser Erziehungsanstalten eigene Religionsstunden fehlen; Dr. Lietz hat für seine Schulen Religionsgeschichte eingeführt. Er äußert sich darüber folgendermaßen: „Der Pflege des sittlichreligiösen Sinnes, der Heimat- wie Vaterlandsliebe dient das gesamte Leben im Landerziehungsheime, dienen ferner besondere Veranstaltungen, wie tägliche Vertiefungsgelegenheiten (Abendandachten), Feier von Gedenktagen, dient ferner die Pflege von Dichtung und Kunst. Dabei ist es nicht darauf abgesehen, nach irgend einer politischen oder dogmatischen oder konfessionellen Richtung zu beeinflußen, sondern darauf, durch Vertiefung von Gemüt und Charakter ohne jede Aufdringlichkeit echter Religiosität und Sittlichkeit den Weg zu bereiten, wie es der jeweiligen Stufe des Kindesalters angemessen ist.“ Eine besondere Einrichtung dieser Anstalten sind noch die Debattierabende, an denen ein Thema bestimmt wird, welches die Schulgemeinde in parlamentarischer Weise behandelt. Dies soll auch für das Leben vorbereiten; denn für das Leben wollen diese Anstalten erziehen und waren zunächst bestimmt für die Söhne sehr reicher Leute, die sich nicht um Amt und Würden zu bewerben brauchen. Darin liegen aber auch die Fehler, die man diesen Anstalten vorwerfen kann. Einmal sind sie nicht allen zugänglich; denn die Pension ist ziemlich hoch, zwischen 1200—2000 M., dazu kommen noch die Ausstattungskosten (340 M.) Außerdem muß die leidige Berechtigungsfrage ihren Bestrebungen Hindernisse bereiten und sie veranlassen, ihrem Prinzip zum Teil untreu zu werden. Denn Berechtigungszeugnisse können nur durch eine Prüfung an staatlichen oder staatlich anerkannten Schulen erlangt werden. Allerdings stellen auch die Anstalten eine Art Zeugnis, und zwar vierteljährig Mitteilungen an die Eltern aus. Diese enthalten folgendes:

I. Leibliches Ergebnis und äußere Führung.

II. Sittlich-religiöses Ergebnis.

III. Geistiges Ergebnis.

Die Noten werden erteilt:

I. dem Können stets und völlig entsprechend,

II. dem Können meist und ziemlich entsprechend,

III. dem Können selten und wenig entsprechend,

IV. dem Können nie entsprechend.

Diese Noten nötigen uns auch, nach der Zucht in diesen Anstalten zu fragen. Darüber gibt uns Dr. Lietz Aufklärung; er sagt: „Äußere Disziplin wird nur soweit angewandt, als sie für den einzelnen, wie für die Gesamtheit unbedingt nötig ist. Freier, natürlicher Verkehr soll zwischen den Kindern und den Erziehern herrschen. Äußerliche, nicht aus der betreffenden Sache selbst erfolgende Strafen oder Belohnungen fallen weg. Durch Einwirkung von Personen und Dingen, dadurch daß Gelegenheit gegeben wird, ein lebenswertes Leben zu verbringen, soll zu freudiger Pflichterfüllung, unter sorgfältiger Berücksichtigung der Welt im Zögling, sowie der ihn umgebenden Natur erzogen werden.“ Daß der Geist, der in diesen Schulen herrscht, ein guter sein muß, geht schon aus dem Vertrauen hervor, das man den Schülern entgegenbringt. Denn diese machen oft an Freinachmittagen (es sind meist zwei angesetzt) einzeln oder in Gruppen auch ohne Begleitung eines Lehrers längere oder kürzere Reisen zu Fuß oder auf dem Rad, ohne jemals dieses Vertrauen mißbraucht zu haben. Dieser gute Geist wird durch das ganze Erziehungssystem herbeigeführt, das nicht durch polizeiliche Aufsicht und Strafen schreckt, sondern mehr vorbeugt und den Willen zum Guten lenkt. Vieles trägt dazu auch bei das Amt der Präfekten, das aus der alten englischen Schuleinrichtung herübergenommen ist. Jede Klasse steht unter der besonderen Leitung eines reiferen Schülers, der für Ordnung sorgt, durch sein Beispiel anregt, der „der Vertraute des Lehrers ist, ohne

deshalb aufzuhören, Kamerad seiner Mitschüler zu sein“.

Wie sich nun das Leben in einem Landerziehungsheim abspielt, zeigt folgender Tagewerksplan, den wir dem Buche von Frei „Landerziehungsheime“ entnommen haben. Es versteht sich von selbst, daß die deutschen Anstalten da und dort abweichen, namentlich sind die spezifisch englischen Einrichtungen durch entsprechende deutsche ersetzt; auch ist der Unterricht meist auf den Vormittag verlegt. Das Wort „Kapelle“ darf nicht in unserem Sinne als Gottesdienst in der Kapelle aufgefaßt werden, sondern es ist mehr auf eine Erbauung abgesehen, herbeigeführt durch die Lektüre religiöser, aber auch weltlicher Schriften, die geeignet sind, „das Herz zu erheben und das Gemüt mit hohen Idealen zu erfüllen.“

Wir haben also hier einen der vielen Reformversuche, der der Neuzeit gerecht werden will, der allen Anforderungen genügen soll. Daß aber auch diese neuen Schulen nicht ohne Anfechtungen geblieben sind, ist natürlich, fühlt sich ja das Alte, das Langbewährte bedroht. Man wirft ihnen vor, daß sie auf die intellektuelle Erziehung zu wenig Gewicht legen, daß sie die Arbeit nur als Spiel betreiben, daß die sittliche Bildung durch den Mangel an eigenen Religionsstunden leide, kurz daß alles Spiel und Sport sei für Leute, die den Ernst des Lebens nie so recht kennen lernen, und da man die alten Philanthropine zum Vergleich heranzieht, so ist ein Verurteilen nicht eben schwer; aber es ist unrecht, jetzt schon ein endgültiges Urteil zu fällen. Sie müssen sich einleben, sich ungefährdet entwickeln, und da ihre pädagogischen Grundsätze ja allgemein anerkannt sind, so mögen sie als Vorbild dienen, wie man diese auch in anderen Schulen verwenden könne, hat ja doch auch Rochow es verstanden, das Gute der Philanthropine für seine Volksschule auszunützen.

Daß die Idee, die Jugend, fern von dem Treiben der Städte, in Landerziehungsheimen geistig und körperlich zu erziehen, rasch durchgedrungen ist, zeigt nicht nur die Vermehrung dieser Anstalten, sondern auch ihr Aufblühen und das Vertrauen, das man ihnen entgegenbringt. Es sind seit dem Jahre 1889 folgende Anstalten entstanden.

TAGEWERKPLAN
einer Erziehungsschule (Alumnat) nach abbotsholmischem Muster.

Winterhalbjahr:

Zeit	Beschäftigung
7 Uhr	Aufstehen
7^{15}	Lauf
7^{30}	Kapelle
7^{45}	1. Frühstück
8^{05}	Schlafzimmerparade
8^{15}	Musikpraxis
8^{30}—9^{15}, 9^{30}—10^{15}	Zwei Lektionen aus dem sprachl. Gebiet
10^{15}—10^{45}	2. Frühstück, Spiel, Freiübungen
10^{45}—11^{30}, 11^{45}—12^{25}	Zwei Lektionen aus dem mathem.-naturwissensch. Gebiet (von diesen 1 oft im Freien)
12^{30}—1	Singen
1 Uhr	Mittag
1^{30}—1^{45}	Musikal. od. dichter. Vortrag
1^{45}—2	Umziehen f. Handarbeit
2—3	Zeichnen, bezw. Arbeit in Werkstätte
3—4	Gartenarbeit, landw. Arbeit, bezw. Spiel, Fechten, Lauf
4—4^{30}	Baden, Umziehen
4^{30}—5^{10}, 5^{20}—6	Zwei Lektionen an 3 Tagen sprachl.-geschichtl. Art, an zwei Tagen naturwiss mathem. Art
6 Uhr	Abendessen
6^{30}—7^{30}	Musik (Instrumental)
7^{30}—8^{30}	Wiederholungsstunde, einmal in der Woche Boxen, Ringen
8^{30}	Nachtessen
8^{45}	Schlußkapelle
9 Uhr	Zu Bett

Sommerhalbjahr
(nur die Abweichungen vom Winterhalbj. sind angegeben):

Zeit	Beschäftigung
6^{10}	Aufstehen
6^{25}	Milch-Biskuits
6^{30}	Lauf
6^{45}—7^{30}	1. Lektion
7^{30}	Kapelle
10^{45}—11^{30}, 11^{40}—12^{20}	wie im Winterhalbjahr und auch mehrmals Singen
12^{30}—1	Baden im Fluß
1^{45}—2^{45}	Zeichnen oder Werkstätte
3—4^{45}, 4^{45}—5^{15}	wie im Winterhalbj. 3—4^{30}
5^{15}—6	Eine Lektion

1. The New School Abbotsholme, Derbyshire (England), gegründet 1889 von Dr. Reddie.

2. The New School Bedales, Sussex (England), gegründet von Badley, früher Lehrer in Abbotsholme.

3. L'école nouvelle de Roches bei Verneuil-sur Avre in der Normandie, gegründet von Demolins, ebenfalls vordem Lehrer in Abbotsholme.

4. L'école de l'Isle de France (Scott, Hawkins und Dr. Leplat) 1901.

5. Le collège de Normandie (Duhamel), 1902.

6. L'école de l'Esterel (Abbé Cayla).

7. L'école du Sud-Est (bei Lyon) 1903.

8. L'école d'Aquitaine bei Chalais (Contou) 1905.

9. Die Deutschen Landerziehungsheime des Dr. H. Lietz in Ilsenburg am Harz 1898, Haubinda in Sachsen-Meiningen (bei Hildburghausen) 1901 und Biberstein bei Fulda 1904.

10. Die Deutschen Landerziehungsheime für Mädchen der Frau von Petersenn am Stolpersee bei Potsdam und in Gaienhofen am Bodensee (Baden) 1904.

11. Das Institut Grünau des Dr. Loofer bei Bern.

12. Das Schweizerische Landerziehungsheim des Dr. Frei (1904 gestorb.) und Zuberbühler in Glarisegg am Bodensee 1902.

13. Das Landerziehungsheim in Laubegast a. d. E. bei Dresden (gemeins. Erzieh. für Knaben und Mädchen).

14. Das Pädagogium Sternagls bei Freiwaldau (Österr.-Schlesien), im Jahre 1904 in ein Landerziehungsheim umgestaltet.

Ferner beabsichtigte Prof. Lohmann in Schondorf am Ammersee (Bayern) im Herbste 1905 ein Landerziehungsheim zu eröffnen.

Literatur: Reddie Cecil Dr., Abbotsholme 1889—1899 or ten years work in an educational laboratory. London 1900, G. Allen. — Demolins Ed., L'éducation nouvelle. Paris Didot. — Göring H., Die neue Deutsche Schule. Leipzig 1890, Voigtländer. — Lietz Herm., Dr., Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit. Berlin. Dümmler. — Lietz Herm., Dr., Deutsche Landerziehungsheime für Knaben und Mädchen. — Frei Wilh., Dr., Landerziehungsheime. Leipzig 1902, Klinkhardt. — Frei W. und Zuberbühler W., Landerziehungsheime. Schulprogramm. Zürich 1902. — Münch W., Zukunftspädagogik. Berlin 1904, Reimer. — Contou Ern., Écoles nouvelles et Landerziehungsheime. Paris 1905. Vuibert et Nony. — Lietz Herm., Dr., 1.—7. Jahr im Deutschen Landerziehungsheim. Leipzig, Voigtländer (diese Jahrbücher enthalten die Entwicklungsgeschichte der Landerziehungsheime).

Linz. *Anton Popek.*

Landkarten s. d. Art. Geographie.

Landwirtschaftslehre ist die Anleitung zum zweckmäßigen Betriebe der landwirtschaftlichen (Pflanzen- und Tier-)Produktion und zur vorteilhaften wirtschaftlichen oder kaufmännischen Verwendung der landwirtschaftlichen Produkte. Schon die (ländliche) Volks- und Bürgerschule soll gelegentlich des naturkundlichen und des Rechenunterrichts hiezu Anregungen bieten und die dort erworbenen Kenntnisse sollen in landwirtschaftlichen Fortbildungskursen im örtlich entsprechenden Rahmen erweitert werden. Rein fachlicher Art sind die halb- oder einjährigen niederen land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten, die meist drei Schuljahre umfassenden land- und forstwirtschaftlichen Mittelschulen und Akademien, die land- und forstwirtschaftlichen Lehrkanzeln an Universitäten und Techniken, endlich die land- und die forstwirtschaftliche Abteilung der Hochschule für Bodenkultur.

Das Organisationsstatut vom 21. Jul 1888 bezeichnet als Stoff und Ziel des landwirtschaftlichen Unterrichts im dritten und vierten Jahrgange der österreichischen Lehrerbildungsanstalten die Vermittlung der „Hauptgrundsätze des Pflanzenbaues und der Tierzucht“ und präzisiert diese Angabe mit dem Zusatze: „Der landwirtschaftliche Unterricht hat ein lebendiges und verständiges Interesse für landwirtschaftliche Fragen und Arbeiten, insbesondere für den Obst- und Gartenbau in den Zöglingen zu wecken.“

Trotz ihres klaren Wortlautes erfuhr diese gesetzliche Bestimmung schon in ihrer ersten Durchführung eine unrichtige, zweckwidrige Auffassung. Die einzige approbierte „Landwirtschaftslehre für österreichische Lehrerbildungsanstalten“ von Schneider und Nalepa behandelt gleich ausführlich das ganze Gebiet der Landwirtschaft ohne

tieferes Eingehen aut einzelne für den Lehrer wichtigere Zweige derselben; sie dürfte deswegen mehr für landwirtschaftliche Fachschulen als für Lehrerbildungsanstalten geeignet sein. Welchen praktischen Nutzen sollte der Lehrer z. B. aus dem gründlichen Unterricht über Schaf- und Pferdezucht, über Weide-, Jagd- und Fischereirecht, über Expropriation u. a. m. ziehen und wie sollte der Lehramtskandidat für solche ihm fernliegende Stoffe ein „lebendiges und verständiges Interesse" hegen?

Die unzweckmäßige stoffliche Ausdehnung des Lehrbuches führte auch im Unterricht zur übermäßigen Pflege der Theorie und Belastung der Zöglinge mit Überflüssigem unter Hintansetzung der praktischen Unterweisung auf den für Lehrer wichtigeren Gebieten; dem Unterricht mangelte das anregende sachliche Interesse und so konnte er unmöglich gedeihliche Erfolge zeitigen. Ohne auf die Ursachen einzugehen, suchten Freunde und Gegner des in Rede stehenden Unterrichts diese Erscheinung vom subjektiven Standpunkte zu deuten und zu nützen. Der Landeskulturrat für das Königreich Böhmen drängt als Interessent seit Jahren auf intensivere Pflege der Obstkultur und Bienenzucht an Lehrerbildungsanstalten; die Gegner dieses Unterrichts aber verlangen lauter und lauter seine gänzliche Beseitigung und Zuwendung der hiedurch freiwerdenden Unterrichtsstunden an andere Disziplinen. So schroff entgegengesetzte Meinungen und Forderungen heischen gewissenhafte Erwägung der Sache hinsichtlich der Berechtigung des landwirtschaftlichen Unterrichts an Lehrerbildungsanstalten, seiner Organisation und eventuellen Reformierung.

Die „wichtigsten Grundsätze der Pflanzen- und Tierproduktion" stehen in so enger Beziehung zur Naturkunde und sind auch in naturkundlicher Hinsicht so wichtig, daß schon von diesem Standpunkte die Berechtigung der allgemeinen Landwirtschaftslehre im Unterrichtsplane der Lehrerbildungsanstalt außer Zweifel ist und nur zu erwägen bleibt, ob sie nach Maßgabe ihrer Anpassung an die einzelnen Zweige der Naturkunde dort oder als selbständiger Gegenstand zu pflegen sei. Niemand wird bezweifeln, daß der angehende Lehrer über die Bildung und [illegible]sammensetzung des Ackerbodens, über [illegible] Erhaltung der Bodenkraft, über die [illegible]tigsten einheimischen Kulturpflanzen [illegible] nützlichen und schädlichen Tiere, über [illegible] Aufbau des Pflanzen- und des Tierkörpe[illegible] die Art und Zusammensetzung der [illegible] und Futterstoffe u. a. m. entsprechend [illegible]formiert sein müsse. Sollte nun [illegible] Wissen stückweise im naturgeschicht[illegible] physikalischen und chemischen Unter[illegible] vermittelt werden, so müßten die für [illegible] Fächer ohnehin knapp bemessenen Unterrichtsstunden vermehrt werden, wod[illegible] der Wunsch jener Gegner der Landwi[illegible]schaftslehre, welche durch ihre Be[illegible]gung Unterrichtsstunden für ander[illegible] [illegible]ziplinen gewinnen möchten, unerfüllt b[illegible] In unterrichtlicher Hinsicht würden [illegible] einzelnen Zweige der Naturkunde [illegible] Einbeziehung der Landwirtschaftslehre [illegible] entsprechende Vermehrung der Unterri[illegible]stunden wohl nicht sonderlich gewinn[illegible] die in Teile zerrissene Landwirtschafts[illegible] aber könnte nie zu einem planmä[illegible] [illegible]sammenhängenden Wissen und Kön[illegible] kristallisieren.

Nach dem derzeitigen Unterrichtsp[illegible] wird im ersten Jahrgange der Lehrerbil[illegible]anstalt Zoologie und Physik, im [illegible] Mineralogie, Botanik und Chemie ge[illegible] und im dritten folgt die Landwirtsch[illegible]lehre. Wie die Lehre von der B[illegible]bildung die Kenntnis der Gestein[illegible] ihrer physikalischen und chemi[illegible] Umwandlungen, also Vorkenntnisse [illegible] der Naturgeschichte, Physik und Ch[illegible] voraussetzt, so ist dies auch bei ande[illegible] Partien der Landwirtschaftslehre der [illegible] und da die genannten Disziplinen [illegible]wöhnlich in dieselbe Hand gelegt [illegible] so wird die Landwirtschaftslehre [illegible] einigermaßen erfahrenen Lehrer eine [illegible] günstige als willkommene Gelegenheit b[illegible] auf den vorangegangenen naturkundl[illegible] Unterricht wiederholend zurückzu[illegible]

Die Praxis des auf dem Lande w[illegible]den Lehrers stellt an seine landwirtsch[illegible]lichen Kenntnisse mancherlei Anfo[illegible]rungen. Da sind landwirtschaftliche Le[illegible]stücke zu behandeln, landwirtschaftl[illegible] Rechnungen zu lösen, Aufklärungen [illegible] geben über nützliche Pflanzen und T[illegible] und die Bekämpfung von Schädl[illegible] Diese landwirtschaftliche Kleinarbeit [illegible]

an das landwirtschaftliche Fachwissen des Lehrers verhältnismäßig höhere Anforderungen als ein umfassender Fachunterricht nach feststehendem Lehrplane und vorliegendem Lehrbuche. Ferner ist der Lehrer berufen, in landwirtschaftlichen Fortbildungskursen der heranwachsenden Jugend weitergehende Kenntnis der Landwirtschaft zu vermitteln, und endlich ist es ein berechtigter Wunsch der Landwirte und der diese vertretenden Landeskulturbehörden, daß der Lehrer Herz und Sinn für das Wohl und Wehe seiner Gemeinde habe und dieses durch tunliche Förderung der Landwirtschaft bekunde. Gewiß wäre es viel zu weit gegangen, wollte man für die niedergehende Landwirtschaft alles Heil von der Einflußnahme der Lehrerschaft erwarten; aber es läßt sich nicht leugnen, daß der Lehrer durch entsprechende Schulgartenpflege den volkswirtschaftlich wichtigen Garten- und Obstbau sowie die Bienenzucht direkt zu heben, durch gelegentliche sachgemäße Vorträge über Baumpflanzung und Baumpflege, Waldnützung, Konservierung und Verwendung des Düngers, über wirtschaftliche Bedeutung landwirtschaftlicher Genossenschaften und Versicherungen u. a. m. seiner Schulgemeinde indirekt zu nützen, sich ihre Achtung und Geneigtheit zu sichern und dadurch allgemein bildenden und erziehlichen Einfluß zu gewinnen vermag. Mit berechtigtem Stolze zeigt die Lehrerschaft auf die vielen landwirtschaftlichen Vereine, Raiffeisenkassen und sonstigen gemeinnützigen Institutionen, welche Lehrern ihr Entstehen und ersprießliches Wirken verdanken. Nach dem derzeitigen Lehrplane der österreichischen Lehrerbildungsanstalten sind der Landwirtschaftslehre je zwei wöchentliche Unterrichtsstunden im dritten und im vierten Jahrgange gewidmet; außerdem haben die Zöglinge aller Jahrgänge in je einer wöchentlichen Stunde an den praktischen Gartenarbeiten teilzunehmen. Bei der Fülle des im derzeit verwendeten Lehrbuche behandelten Stoffes wäre die der Landwirtschaftslehre zugewiesene Unterrichtszeit gewiß nicht zu groß bemessen; es könnte jedoch ohne sachlichen Nachteil die eingehende Anleitung zur Kultur mancher minder wichtigen oder weniger verbreiteten Pflanzen sowie der größte Teil der speziellen Tierproduktionslehre gekürzt oder gar ausgeschieden, dagegen das wichtige Kapitel über landwirtschaftlich nützliche oder schädliche Tiere und die Bekämpfung der landwirtschaftlichen Schädlinge gründlicher behandelt, die Obstkultur und Bienenzucht auf praktische Grundlage gestellt und bei entsprechender Verteilung des Lehrstoffes die der Landwirtschaftslehre im vierten Jahrgange zugewiesene Unterrichtszeit auf das Wintersemester reduziert werden. Dagegen wären die Zöglinge des vierten Jahrganges behufs Vermittlung einer gründlichen Kenntnis der Arbeiten im Garten, am Bienenstand und der selbständigen Schulgartenleitung im Sommersemester zu zwei wöchentlichen Arbeitsstunden zu verhalten. Die dabei erworbene eingehende Sachkenntnis und besonders die Freude am erzielten Erfolge würde wesentlich zur Heranbildung tüchtiger Schulgärtner beitragen, ohne daß eine geistige Überbürdung der Zöglinge zu fürchten wäre. Das so im Lehramtszöglinge geweckte „lebendige und verständnisvolle Interesse für landwirtschaftliche Fragen und Arbeiten“ hätte sicher mehr praktischen Wert als weitgehendes theoretisches Wissen, dessen eventuelle Lücken nach jeweiligem Bedarfe mittels reichlich vorhandener Lehrbücher leicht zu beheben wären.

Bei der angedeuteten praktischen Gestaltung der Landwirtschaftslehre an Lehrerbildungsanstalten wären die praktischen Leistungen der Zöglinge auf diesem Gebiete in der Beurteilung höher zu stellen und könnte dann die Landwirtschaftslehre als Gegenstand der Reifeprüfung entfallen. So verbesserungsbedürftig der derzeitige landwirtschaftliche Unterricht an österreichischen Lehrerbildungsanstalten auch erscheinen mag, so gehört er doch zu jenen Disziplinen, in welchen das österreichische Schulwesen das reichsdeutsche überholte.

An einzelnen Lehrerbildungsanstalten Deutschlands beschränkt sich der landwirtschaftliche Unterricht auf die Unterweisung in Obstbaumzucht und Obstbau, in anderen auch gelegentliche Berücksichtigung der Seidenraupen- und Bienenzucht; die weitestgehende Pflege findet er wohl in Preußen, wie das dort noch in Kraft stehende „Regulativ für den Unterricht in den evangelischen Schullehrerseminarien der Monarchie“ vom 1. Oktober 1854 besagt: „Die Betreibung von Gartenbau, Obstbaumzucht, Seidenbau und Handarbeiten soll mit Rücksicht auf

die späteren Lebensverhältnisse der Schullehrer und auf ihre Beziehung zum eigenen Erwerbe und zu den Beschäftigungen der Bevölkerung, mit welcher sie sich innig verbunden fühlen sollen, in keinem Seminar fehlen. Die Einrichtung dieser Beschäftigungen muß aber von lokalen Verhältnissen abhängig bleiben."

Zu diesem allgemeinen Rahmen des landwirtschaftlichen Unterrichts bietet der § 12 der „Bestimmungen des königlich preußischen Ministeriums vom 1. Juli 1901, betreffend das Präparanden- und Seminarwesen", die Spezifikation. „Für die dritte und zweite Klasse ist wöchentlich je eine Stunde anzusetzen, in denen — im Sommer vorwiegend praktisch, im Winter theoretisch — landwirtschaftlicher Unterricht erteilt wird. Die Zöglinge sind mit der Bearbeitung und Pflege des Bodens, mit der Anpflanzung der wichtigsten landwirtschaftlichen Gewächse, besonders mit dem Anbaue des Gemüses, ferner mit der Zucht und Pflege der Obstbäume, mit Blumenzucht (unter Beschränkung auf die gebräuchlichsten Gartenblumen), bezw. auch mit Seidenbau und Bienenzucht soweit bekannt zu machen, daß sie befähigt werden, später — namentlich bei Verwaltung von Schulstellen auf dem Lande — auf den bezeichneten Gebieten in verständnisvoller Weise praktisch tätig zu sein und an ländlichen Fortbildungsschulen als Lehrer zu wirken.

Zu zweckmäßiger Anlegung eines Schulgartens ist Anleitung zu geben. Der Unterricht wird — namentlich hinsichtlich der Gegenstände desselben — in den einzelnen Provinzen je nach den praktischen Bedürfnissen verschieden zu gestalten sein. Die notwendige Ergänzung hat dieser Unterricht in dem naturkundlichen Unterricht zu finden." Daß diese Fülle von Lehrstoff besonders in seinen praktischen Teilen in so knapp bemessener Unterrichtszeit nicht entsprechend zu bewältigen sei, ergibt sich aus dem Umstand, daß — ähnlich den in Österreich gepflegten Kursen für Obst- und Weinbau, Wiesenbau etc. — auch in Preußen zahlreiche „Kurse für Lehrer" an landwirtschaftlichen Fachschulen abgehalten werden. Näheres über den Umfang des landwirtschaftlichen Unterrichts an preußischen Lehrerbildungsanstalten bietet das Buch: Witt, Kynast, Larin und Laukamm, „Der landwirtschaftliche Unterricht im Seminar nach Stoff und Form auf Grund der ministeriellen Bestimmungen vom 1. Juli 1901". Breslau.

An österreichischen Lehrerbildungsanstalten steht als einziges approbiertes Lehrbuch in Verwendung: Schneider und Nalepa, „Landwirtschaftslehre für österreichische Lehrerbildungsanstalten", 1. u. 2. Teil. Wien.

Budweis. *Joh. Nagel.*

Landwirtschaftsschulen. Der landwirtschaftliche Unterricht in Österreich zerfällt, wie auch in Deutschland, in die drei Kategorien: 1. Hochschulunterricht, 2. Mittelschulunterricht, 3. niedere Lehranstalten, welche als Ackerbauschulen, landwirtschaftliche Winterschulen, Fortbildungsschulen und Schulen für Spezialzweige der Bodenkultur, z. B. Molkerei-, Haushaltungsschulen, Schulen für Garten-, Obst- und Weinbau, Brauerei- und Brennereischulen, zusammengefaßt werden können. Nach dem letzten Berichte der vom k. k. Ackerbauministerium herausgegebenen land- und forstwirtschaftlichen Unterrichtszeitung für das Schuljahr 1903 bestehen derzeit in Cisleithanien 180 derartige Lehranstalten, und zwar: zwei Hochschulinstitute, die Hochschule für Bodenkultur in Wien (gegründet 1872) und die landwirtschaftliche Abteilung der k. k. Universität in Krakau (gegründet 1890); weiters sind an den technischen Hochschulen in Wien, Prag (deutsch und böhmisch), Graz, Lemberg und Brünn Lehrkanzeln entweder für Landwirtschaft allein oder für Land- und Forstwirtschaft vorhanden. Ferner existieren drei höhere landwirtschaftliche Lehranstalten (Akademien), und zwar die k. böhmische Akademie in Tetschen-Liebwerd (gegründet 1850) mit deutscher und die Akademie in Tabor (gegründet 1866) mit böhmischer, ferner die landwirtschaftliche Akademie in Dublany (gegründet 1855) mit polnischer Unterrichtssprache. Weiters bestehen neun landwirtschaftliche Mittelschulen, und zwar das Francisco-Josephinum in Mödling b. Wien (gegründet 1869), die böhmische Landesmittelschule in Chrudim (gegründet 1862), die böhmische Landesmittelschule in Kaaden (gegründet 1862), die landwirtschaftliche Mittelschule in Raudnitz, Böhmen (gegründet 1863), die Landesmittelschule in Neutitschein, Mähren (deutsch,

gegründet 1875), die Landesmittelschule in Prerau (böhmisch, gegründet 1875), die Landesmittelschule in Ober-Hermsdorf, Schlesien (gegründet 1869), die Landesmittelschule in Czernichów, Galizien (polnisch, gegründet 1860), die Landesmittelschule in Czernowitz (deutsch, gegründet 1871). Weiters bestehen höhere Lehranstalten für Obst-, Wein- und Gartenbau, und zwar: 1. die höhere Lehranstalt für Obst- und Weinbau in Klosterneuburg (gegründet 1874), 2. die höhere Obst- und Gartenbauschule in Eisgrub, Mähren (gegründet 1895). Ferner besteht eine höhere Lehranstalt für Brauindustrie als Akademie in Wien (gegründet 1895). Von Ackerbauschulen, und zwar als niedere landwirtschaftliche Schulen mit ganzjährigem Unterricht bestehen derzeit 41, außerdem 69 landwirtschaftliche Winterschulen, 14 Molkerei- und Haushaltungsschulen, 21 niedere Spezialschulen für Obst-, Wein-, Hopfenbau und Bienenzucht, 2 Brauereischulen und 2 Brennereischulen.

Wenn zunächst der Hochschulunterricht kurz gekennzeichnet werden soll, so ist seine Aufgabe darin gelegen, die höchste wissenschaftliche Ausbildung für Land- und Forstwirtschaft zu erteilen. Es werden daher an der Hochschule für Bodenkultur in Wien ausgebildet: Beamte für größere Gutskörper, Forscher und Lehrer auf land- und forstwirtschaftlichem Gebiet, weiters Kulturingenieure. Der Unterricht an der Hochschule umfaßt alle jene wissenschaftlichen Disziplinen, welche dem Zweck der hochschulmäßigen Ausbildung auf dem Gebiet der Bodenkultur dienen. Die Studienzeit beträgt acht Semester. Die Hörer an der Hochschule zerfallen in ordentliche, das sind diejenigen, welche ein staatsgültiges Maturitätszeugnis eines Gymnasiums oder einer Realschule beibringen, oder welche von anderen Fachhochschulen übertreten. Als außerordentliche Hörer werden alle jene aufgenommen, welche das 18. Lebensjahr erreicht haben und jenen Grad von Vorbildung nachweisen, der das Verständnis hochschulmäßiger Vorträge ermöglicht. Die Einteilung der Lehrgegenstände an der Hochschule ist eine ähnliche, wie die an Mittelschulen, nämlich in allgemein bildende Gegenstände, begründende und Berufsgegenstände. Natürlich fallen bei der Hochschule jene Disziplinen, welche von den oberen Stufen der Mittelschule her bekannt sein müssen, wie z. B. die Unterrichtssprache, Geschichte, Geographie etc. weg.

Die begründenden Gegenstände sind an der Mittelschule folgende: Mathematik, Physik, Chemie, Bodenkunde, Botanik, Zoologie, Volkswirtschaftslehre. Die Berufsgegenstände zerfallen in Haupt- und Hilfsfächer, und zwar gehören zu den ersteren: die Pflanzenproduktionslehre, die Tierproduktionslehre, Geräte- und Maschinenkunde, Ingenieur- und Meliorationswesen, landwirtschaftlich-chemische Technologie, Betriebs- und Taxationslehre, Buchführung. Zu den Hilfsfächern werden an den Mittelschulen gerechnet: Feldmessen, Baukunde, Hufbeschlags- und Seuchenlehre, Agrarrecht und Agrarpolizei und Statistik. Die allgemein bildenden Gegenstände erstrecken sich auf die Unterrichtssprache, eventuell eine oder zwei lebende Sprachen, Geschichte und Geographie. Die Aufnahmsbedingungen für die ordentlichen Schüler einer landwirtschaftlichen Mittelschule sind: ein Alter von mindestens 16 Jahren, die Absolvierung der unteren Stufe einer Mittelschule. In neuester Zeit erfolgt an den meisten landwirtschaftlichen Mittelschulen auch die Aufnahme mit mindestens gut absolvierter Bürgerschule und gut bestandener Aufnahmsprüfung. Diese Aufnahmsprüfung erstreckt sich auf die Unterrichtssprache, Mathematik und Naturgeschichte. Bezüglich der Einteilung und Reihenfolge der Disziplinen gilt als Hauptprinzip, daß die begründenden Gegenstände im allgemeinen erledigt sein müssen, bevor zu den Berufsgegenständen übergegangen werden kann. Es sind daher die ersten drei Semester hauptsächlich für Absolvierung der begründenden Gegenstände bestimmt. Die Berufsgegenstände und Hilfsfächer schließen vom vierten bis sechsten Semester an. Die Einteilung der Stunden ist eine derartige, daß durchschnittlich 27 in der Woche gerechnet werden. Allerdings erscheint diese Zahl von Unterrichtsstunden als eine verhältnismäßig geringe, es muß jedoch berücksichtigt werden, daß außerdem noch eine ziemlich große Zahl von Demonstrationsstunden angeschlossen wird, welche zumeist auf die Nachmittage entfallen. Bei diesen Demonstrationen wird das im Unterricht vorgetragene Material entweder auf

dem Versuchsfelde oder im Stalle oder auf dem zur Schule gehörigen Landgute oder im Laboratorium etc. demonstriert. Es besitzt daher jede derartige Anstalt solche Objekte, an welchen je nach dem Zweck der Schule eine möglichst eingehende praktische Unterweisung aus dem betreffenden Unterrichtsstoffe vorgenommen werden kann. Allerdings sind je nach der örtlichen Lage dieser Schulen die dazugehörigen Demonstrationsobjekte in der Größe sehr verschieden, indem bei einzelnen Landgutswirtschaften bis 100 *ha*, bei anderen wieder nur einige Hektare vorhanden sind.

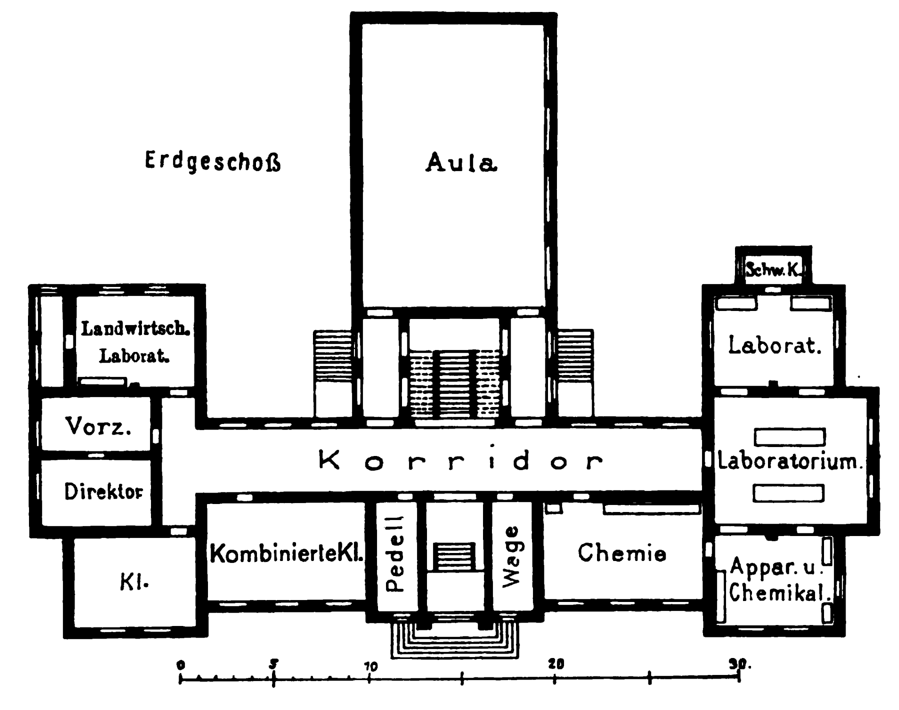
Der Zweck dieser Mittelschulen ist aber für alle ein ungefähr gleicher, indem sie landwirtschaftliche Beamte heranziehen oder Besitzer von mittleren Gütern für ihren künftigen Beruf vorbereiten. Die Einrichtungen derartiger Schulen, soweit sie den Betrieb des Unterrichts, Prüfungen, Zeugnisse etc. anlangen, schließen sich im wesentlichen heute in den meisten Ländern den allgemeinen Mittelschulen ziemlich nahe an. Wenn im ganzen ein Vergleich mit der allgemeinen Mittelschule angestellt wird, so muß gesagt werden, daß an den landwirtschaftlichen Schulen, so wie ja an Fachschulen überhaupt, der Demonstrationsunterricht vorwiegend ist. Hieraus erklärt sich auch die Eigentümlichkeit, daß manche Studierende, welche in den Sprachen z. B. an Gymnasien wenig entsprechen, an derartigen Schulen oft mit zu den besten Schülern gerechnet werden müssen. Vielfach ist heute noch in der Öffentlichkeit das Vorurteil verbreitet, daß an die geistigen Kräfte von Schülern solcher Anstalten ein erheblich geringerer Maßstab gelegt werde als an die Schüler der allgemeinen Mittelschule. Dieser Vorwurf findet sich manchmal zusammengefaßt in der auch heute noch im Publikum ziemlich verbreiteten Anschauung, es wäre für den landwirtschaftlichen Beruf eben jeder gut genug, der für einen anderen nicht mehr tauge. Wer aber das Wesen dieser Schulen in ihrem heutigen Zustand kennt, der muß gegen diese Anschauung entschieden auftreten. Die Kenntnisse, welche sich der angehende Landwirt heute erwerben muß, um im Lebenskampfe bestehen zu können, sind außerordentlich mannigfaltig und stellen zum Teil an die Geisteskräfte und an den Fleiß ganz erhebliche Anforderungen. Eine Reihe von Disziplinen, wie z. B. die Zoologie, Physiologie, Seuchenlehre etc. müssen schon mit Rücksicht auf die Züchtung der Haustiere in ganz anderem Umfange und bezüglich der Fortpflanzung der Tiere etc. viel spezialisierter durchgenommen werden, als es an der allgemeinen Mittelschule geschehen kann. Wieder andere Disziplinen, wie z. B. Feldmessen, Baukunde, Technologie, Chemie, Meliorationswesen, haben sehr viele Beziehungen zur unmittelbaren Praxis und setzen so weitgehende Kenntnisse in gewissen begründenden Fächern voraus, daß die Beherrschung dieser weiten Gebiete viel Studium und regen Fleiß erfordert. Hiezu treten dann noch die notwendigen juridischen und nationalökonomischen Disziplinen, welche an die Reife und Denkfähigkeit der Schüler sehr hohe Anforderungen stellen.

Überhaupt ist bezüglich der Reife der Hörer zu erwähnen, daß es sehr erwünscht wäre, das Aufnahmsalter für derartige Anstalten über 16 Jahre hinaus zu erhöhen. Leider läßt sich solches wieder nicht gut mit der Militärpflicht vereinbaren. Die meisten derartigen Anstalten sind in bezug auf das Freiwilligenrecht den allgemeinen Mittelschulen in Cisleithanien heute gleichgestellt, d. h. es kann nur derjenige als Einjährig-Freiwilliger eintreten, welcher eine derartige Anstalt bereits absolviert hat. Würde nun vor dem Eintritt an solchen Schulen eine mehrjährige Praxis in der Landwirtschaft als notwendig eingeschaltet, so ergäbe sich der Übelstand, daß die Schüler assentpflichtig wären, ohne das Recht auf das Freiwilligenjahr zu haben. Daß tatsächlich eine vorausgegangene längere Praxis für die Besucher solcher Anstalten von großem Vorteil ist, unterliegt für denjenigen, der an solchen Schulen wirkt, keinem Zweifel. Erst durch die Praxis werden die künftigen Studierenden auf jene Dinge aufmerksam gemacht, welche ihnen die Schule hauptsächlich theoretisch vermitteln soll. Es kommt daher an solchen Anstalten relativ oft vor, daß ältere Studierende mit entsprechender Vorpraxis, auch wenn sie in einzelnen Gegenständen von der allgemeinen Mittelschule her schon manches vergessen haben, durch um so größeren Fleiß die Lücken ihres Wissens auszufüllen trachten und dann mit zu den besten Schülern zu zählen sind.

Als Ackerbauschulen sind solche

Lehranstalten zu betrachten, welche an die Vorbildung der Volksschulen anschließen und die jungen Leute befähigen, selbständig einen bäuerlichen Grundbesitz zu bewirtschaften. Die Zöglinge werden in humanistischer und fachlicher Beziehung so weit gebracht, daß dieses Ziel möglichst erreicht wird. Je nach den einzelnen Ländern zerfallen diese Anstalten nach zwei Richtungen, und zwar in solche, welche das Hauptgewicht vorwiegend auf die formelle theoretische Bildung legen, und in solche, bei denen in erster Linie die technische Ausbildung und manuelle Fertigkeit für den landwirtschaftlichen Betrieb ins Auge gefaßt wird. Darnach richtet sich auch die Studiendauer bei den Ackerbauschulen. Die meisten haben wohl eine einjährige Dauer, einige sind $1^1/_2$jährig und der geringere Teil zweijährig. Bezüglich des Lehrplanes ist zu erwähnen, daß alle jene Gegenstände, welche für landwirtschaftliche Mittelschulen maßgebend sind, ebenso in den Ackerbauschulen vorgenommen werden, nur mit entsprechender Einschränkung in Rücksicht auf die Vorbildung der Zöglinge. Wohl die meisten Ackerbauschulen haben entsprechende Demonstrationsobjekte, welche meist vom Lande oder von Vereinen, Bezirksvertretungen etc. zur Verfügung gestellt sind, wie ja auch die Anstalten selbst zumeist von derlei Korporationen gegründet sind und auch erhalten werden.

Während sich in Preußen die Ackerbauschulen einer Periode stetigen Aufblühens erfreuen, kann solches im allgemeinen von derlei Anstalten Österreichs in neuerer Zeit nicht gesagt werden. Eine größere Zahl der Ackerbauschulen ist bei uns in einer allmählichen Umwandlung in Winterschulen begriffen. Da in den Winterschulen hauptsächlich nur in den Wintermonaten theoretischer Unterricht erteilt wird und sonach die Kosten des Besuches einer derartigen Schule sich wesentlich geringer stellen als die einer Ackerbauschule, so werden in neuester Zeit namentlich bei dem ungünstigen Stand der Landwirtschaft hauptsächlich die Winterschulen besucht. In dieser werden, soweit als



Landwirtschaftsschule in Helmstedt.

möglich, auch während des Sommers durch die betreffenden Fachlehrer die Schüler zu vorübergehenden Demonstrationen einberufen, so daß sich auch diese Schulen in dieser Beziehung dem Ziele der Ackerbauschulen möglichst anschließen. Auch in Preußen ist diese Kategorie von Schulen ziemlich verbreitet und sie werden von Söhnen der Landwirte und auch von denjenigen, welche kleinere Beamtenstellen beim großen Grundbesitz anstreben, besucht.

Die landwirtschaftlichen Mittelschulen haben in Preußen vielfach auch den Zweck, den Schülern das Einjährig-Freiwilligenrecht zu verschaffen, weshalb sie viel weniger in Rücksicht auf Heranbildung zu landwirtschaftlichen Beamten besucht werden. Es ist daher auch der Lehrplan der preußischen Mittelschulen in diesem Sinne gestaltet und von dem analogen Plan der österreichischen Anstalten ziemlich abweichend. Diese landwirtschaftlichen Schulen in Preußen legen ein viel größeres Gewicht auf allgemeine Ausbildung in Sprachen (auch Französisch und Englisch), Geschichte und Geographie, Mathematik, als es an den österreichischen Mittelschulen der Fall ist. Es ist auch die Zahl dieser Anstalten in Preußen gegenüber den Ackerbauschulen keine bedeutende (16). Die höchste Stufe des landwirtschaftlichen Unterrichts wird in Preußen durch die Universitätsinstitute gegeben. Es haben deren Besucher dieselben Rechte wie alle übrigen Hörer der Universität. Bei der Einschreibung wird aber zwischen In- und Ausländern der Unterschied gemacht, daß von Inländern nur diejenigen immatrikuliert werden, welche die Maturitätsprüfung an einer preußischen höheren Schule abgelegt haben. Ausländer werden immatrikuliert bei dem Nachweis über den Besitz genügender Bildung. Solcher Universitätsinstitute hat heute Preußen sieben, und zwar die k. landwirtschaftliche Hochschule in Berlin (gegründet 1859), die Akademie in Poppelsdorf bei Bonn (1847), ferner die Universitätsinstitute: Königsberg (1876), Breslau (1881), Halle (1863), Kiel (1873) und Göttingen (1872).

Der landwirtschaftliche Fortbildungsunterricht erstreckt sich bei uns, sowie in Deutschland, auf die Fortbildung in der Volks- und Bürgerschule selbst. Es wird beim Unterricht je nach der Lage der Schule eben möglichst Rücksicht genommen auf die landwirtschaftlichen Verhältnisse, unter denen die Kinder heranwachsen. Dieser Unterricht wird durch Schulgärten, Versuchsfelder etc. möglichst nutzbringend gemacht. In neuester Zeit soll durch das Hinzufügen einer 4. Bürgerschulklasse dieser Zweck noch besser erfüllt werden, indem dann für die Bürgerschulen auf dem Lande ein möglichst umfangreicher Unterricht in den landwirtschaftlichen Fächern eingeführt werden soll.

Die in der Einleitung angeführten Spezialschulen für Garten-, Obst- und Weinbau, Milchwirtschaft, Hufbeschlag, Brauer- und Brennereischulen, dann die Schulen für Bienenzucht etc. sind meist $^1/_2$jährig oder einjährig und haben den Spezialzweck, welcher an der Schule verfolgt wird, in erster Linie im Auge. An den meisten derartigen Anstalten treten die allgemein bildenden Fächer sehr in den Hintergrund und werden nur die Fachgegenstände, höchstens noch mit den entsprechenden begründenden Disziplinen durchgenommen. Auch die Gründung und Erhaltung dieser Schulen wird meistens von Vereinen, Städten Körperschaften etc. mit den entsprechenden Subventionen des k. k. Ackerbauministeriums durchgeführt. Überhaupt muß gesagt werden, daß in Österreich den größeren Teil des Budgets für die landwirtschaftliche Fachbildung das k. k. Ackerbauministerium bestreitet. Nur die Hochschule für Bodenkultur in Wien untersteht dem k. k. Unterrichtsministerium.

Mödling b. Wien. *Joh. Gaunersdorfer.*

Lateinische Schule s. d. Art. Gymnasium.

Lateinischer Unterricht. Die Aufgabe des lateinischen Unterrichts ist heute eine ganz andere als in den Zeiten, wo das Lateinische die überall herrschende Sprache der Wissenschaft wie des amtlichen Verkehrs war. Diese nicht nur zu verstehen, sondern auch anwenden zu können, war in der Reformationszeit und noch lange danach aus äußeren Gründen unerläßlich. Allmählich ist bei allen europäischen Kulturvölkern die fremde, gelehrte Sprache durch die einheimische, lebende verdrängt worden; darüber hinaus aber erhielten sich durch na-

türliches Beharrungsvermögen die Schuleinrichtungen, die dazu gedient hatten, jene zu überliefern und zu freiem Gebrauch geläufig zu machen. Erst in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts wurde man aus mancherlei Ursachen auf das Mißverhältnis aufmerksam. Und nun trat — etwa gleichzeitig in Deutschland, Österreich, England, Frankreich, Italien, Skandinavien, auch in Rußland — ein Umschwung der Ansichten und Forderungen ein, der, wieder naturgemäß, sogleich übertrieben wurde. Weil das Studium der alten Sprachen den bisherigen Zweck nicht mehr haben konnte, so folgerte man vorschnell, daß es überhaupt keinen Zweck habe. Von besonders starker Abneigung wurde die Grammatik betroffen, der man auch den alten Vorzug, daß sie die überall anwendbaren Formen des Denkens im jugendlichen Geist entwickle, übe, festige, nicht mehr zugestehen wollte. Hier kamen die Fortschritte der Wissenschaft hinzu, um die feindliche Haltung des Zeitgeistes zu stützen. Gelehrte Forschung hatte den Glauben an die Vollkommenheit und Gesetzmäßigkeit des lateinischen Sprachbaues zerstört. Bei historisch gerechterer Betrachtung konnte die Vorliebe für Cicero sich nicht behaupten; als gleichberechtigt erschienen andere Stufen des Sprachgebrauches und stilistischen Geschmackes, vor ihm wie nach ihm. Und er selbst zeigte, je tiefer das Verständnis eindrang, immer mehr Spuren des Abweichens von der streng logischen Norm. So konnte der Gedanke aufkommen, lateinische Grammatik sei nicht an sich selbst ein Erziehungsmittel, sondern bloß deshalb notwendig, weil sie der Lektüre diene. Der freie lateinische Aufsatz wurde abgeschafft, die grammatische Übung so sehr, als äußerlich anging, beschränkt.

Die schlimmen Folgen solcher Übereilung blieben nicht aus. Die Lektüre, der zu liebe man den selbständigen Betrieb der Grammatik zurückgedrängt hatte, wurde selber dadurch mehr geschädigt als gefördert; denn ihr fiel nun die Erklärung schwierigerer syntaktischer Verhältnisse zur Last, die in den Texten doch überall vorkamen und von Knaben, die dergleichen nicht in erklärendem Zusammenhange kennen gelernt und selber geübt hatten, nur mühsam und mit *ad hoc* aufgebotener Hilfe verstanden wurden. In derselben Zeit gingen die Leistungen der reiferen Schüler im deutschen Aufsatz zurück, vielen überraschend, im Grunde ganz natürlich, weil eine Menge elementarer Grundsätze und Gewöhnungen nicht mehr wie sonst an den einfacheren Aufgaben der lateinischen Ausarbeitung geübt und von dort fürs Deutsche mitgebracht wurden. Durchweg zeigte sich, daß unter den Lehrfächern des Gymnasiums das Lateinische eine ähnliche Rolle gespielt hatte wie der Magen in dem Märchen des Menenius Agrippa: scheinbar gefräßig, in Wahrheit alle ernährend. Eine Rückkehr zu dieser Einsicht und demgemäß eine Wiederverstärkung des Lateinischen auch in der Stundenzahl hat teils schon begonnen, teils wird sie hoffentlich bald eintreten.

Unter den Pflichten, die heutzutage der lateinische Unterricht zu erfüllen hat, steht die Erziehung zu richtigem Denken immer noch obenan; aber nicht so, daß solches Denken nun einfach in der lateinischen Syntax verkörpert wäre. Neben die logische Betrachtung ist mehr und mehr die psychologische getreten und muß auch in der Schule zur Geltung kommen, weil ohne sie ein tieferes Verständnis selbst der anscheinend korrektesten Schriftsteller nicht möglich ist. Ferner ist das Lateinische nach wie vor die Sprache, in der ein großer Teil der Weltliteratur uns erhalten ist, also unentbehrlich für jeden, der die Werke dieser Literatur — nicht bloß altrömische — selbständig lesen will. Endlich wird die geistbildende, besonders politisches Anschauen und Urteilen klärende Wirkung, die von dem Studium der Geschichte, der Sitten und Einrichtungen des römischen Volkes ausgeht, dem in reicherem Maße zu teil, der mit den Alten in ihrer eignen Sprache verkehren kann, und zwar unter anderem auch deshalb, weil er so die Bekanntschaft mit ihnen langsamer und mühevoller gewinnt, als wenn er Übersetzungen läse; denn nur eine sorgsam verweilende Betrachtung läßt starke Eindrücke zurück.

Grammatik. Die Sprache ist einmal eine Gesamtheit zu deutender Erscheinungen, anderseits eine Gesamtheit anzuwendender Mittel: so sagt treffend Georg v. d. Gabelentz. Aus dieser Doppelnatur der Sprache folgt, daß, wer sie verstehen will, sie von beiden Seiten betrachten muß.

Neuerdings wird vielfach so gesprochen und, was schlimmer ist, so getan, als verstünde es sich von selbst, daß aller grammatische Unterricht von der fremden Spracherscheinung auszugehen habe; diese müsse man erklären und durch Vergleich mit dem Deutschen den Schüler das Gesetz ableiten lassen. Das ist einseitig und verkehrt. Beide Arten der Betrachtung — Analyse und Synthese — sollen sich ergänzen, werden also am besten in der Weise miteinander abwechseln, daß jedesmal nach praktischen Rücksichten entschieden wird, welche man anwenden will. Die Beschaffenheit des Gegenstands und der geistige Entwicklungsstand der Lernenden müssen dabei gleich sorgsam beachtet werden. Der Natur des Kindes widerstrebt es, über die Sprache zu reflektieren; auch fehlt dem Anfänger noch die Fähigkeit, einen einigermaßen ausgedehnten Stoff zu überblicken, dessen es doch bedarf, wenn Beobachtungen gesammelt und verglichen werden sollen. Dazu stimmt aufs beste die Natur der Dinge, die zuerst gelernt werden müssen. Das Schema für Kasusendungen und Konjugationsformen wird von zehnjährigen Jungen ohne große Mühe angeeignet und mit Lust angewendet; die dabei zu leistende Arbeit, eine einfache Deduktion, wodurch nach dem allgemeinen Gesetz die Beispiele geformt werden, ist den Kräften der Kleinen gemäß. Der umgekehrte, induktive Weg, dieselben Dinge in kleinen Sätzen und Sätzchen vorkommen zu lassen und allmählich durch Beobachtung und Zusammenfassung den Schülern vertraut zu machen, ist entweder ein mühevoller Umweg oder eine Spielerei, meistens wohl beides zugleich. Auch die einfachsten syntaktischen Formen, vor allem *Accusativus cum infinitivo* und *Ablativus absolutus*, werden am besten zunächst von der praktischen, mechanischen Regel aus gebildet und durch Übung geläufig gemacht, mit Verzicht auf jede innerliche Erklärung. Die mag auf einer späteren Stufe rückblickend gesucht werden, wenn der Geist genug erstarkt ist, um die Vergleichung mit dem Deutschen klar vollziehen und das Fortwuchern der Analogie, die an den Bildungen der reifen Sprache überall einen großen Anteil hat, würdigen zu können.

Diese Grundsätze widersprechen der heute wohl noch herrschenden, wesentlich durch Perthes beeinflußten Unterrichtspraxis. Übrigens darf man für diese nicht etwa einen einzelnen verantwortlich machen. Es lag im Zuge der Zeit, nach immer neuen Methoden zu suchen, die einer „spielenden Aneignung" des Lernstoffes dienen könnten, mit deren Hilfe es dann möglich sein sollte, dem Latein einen Teil der ihm sonst gewidmeten Zeit abzusparen und für neu einzuführende Lehrfächer zu verwenden. Auch das Beispiel des Unterrichts in den neueren Sprachen, der vielfach und mit Erfolg rein praktisch getrieben wird, wirkte mit. Ja sogar an die römischen Knaben wurde erinnert, die ihr Latein doch auch nicht aus Grammatik und Wörterbuch, sondern unmittelbar aus dem Gebrauch gelernt hätten. Man übersah die ungeheuren Unterschiede, die hier bestehen. Gelänge es, ein Kind in solche Umgebung zu bringen, daß es tagaus tagein jahrelang nur lateinisch reden hört, so wäre die praktische Erlernung gesichert. Solange aber der „lebendige Gebrauch" auf die Lektüre des Elementarbuches und allenfalls die kleinen Unterhaltungen weniger Wochenstunden beschränkt bleibt, hat er gar nicht die Kraft, irgend etwas wie feste Gewöhnung und selbständige Sprechfähigkeit zu erzeugen.

Doch auch manche nützliche Anregung ist von Perthes und den Seinen ausgegangen. Daß man aufhörte, die seltenen Vokabeln, wie sie in den Regeln und Ausnahmen einer vollständigen Grammatik vorkommen, *in futuram oblivionem* lernen zu lassen, vielmehr fragte, welche denn bei Cornel, Cäsar, Cicero den Schülern wirklich begegnen werden, und das Lernen auf diese beschränkte, war ein entschiedener Fortschritt. Eine Übertreibung lag nur wieder darin, daß man nicht bloß die Auswahl der Wörter, sondern auch Art und Reihenfolge des Einprägens durch die Lektüre bestimmt haben wollte. Dadurch wird entweder die Lektüre unerfreulich belastet oder die Vokabelübung kommt zu kurz; auch hier leicht beides zugleich. Vor einem richtigen Vokabularium, dessen feste Aneignung einen besondern Teil des Unterrichts ausmacht, braucht man auch heute noch keine Scheu zu haben. Und zwar empfiehlt sich die etymologische Anordnung mehr als die sachliche. Denn ein Zusammenfassen von Ausdrücken für verwandte Gegenstände

oder Begriffe wird jederzeit mit Nutzen im Unterricht unter tätiger Mitwirkung der Schüler vorgenommen, stellenweise geradezu als eigene Leistung ihnen aufgegeben werden können; da wäre es schade, wenn das gedruckte Buch die lehrreiche Arbeit vorwegnähme. Dagegen die Betrachtung des etymologischen Zusammenhanges nimmt naturgemäß in den unteren Klassen einen sehr bescheidenen Raum ein; nur ausnahmsweise wird er im Unterricht besprochen werden, während durch stille Gewöhnung an das gedruckte Bild der zusammenstehenden Worte allmählich ein wirksames Verständnis für ihre inneren Beziehungen erzeugt werden kann. — Sehr verschieden verhalten sich auch in bezug auf das Vokabellernen die Altersstufen. Bei ganz oder halb Erwachsenen, die schon Tacitus und Horaz lesen, darf man von rechtswegen die Befestigung und Vermehrung des Wortschatzes der Lektüre überlassen, deren unwillkürliches Ergebnis sie sein soll; wo dieses ausbleibt, da wird eben zu wenig gelesen und dann mag die Not auch wohl in einer oberen Klasse den Lehrer dahin bringen, daß er zum Vokabularium greifen läßt. Das ist dann nicht anders, als wenn man einen schlecht ernährten Körper dadurch zu kräftigen sucht, daß man ihm Eisen in Pillen oder Tropfen zuführt.

Ernstere Würdigung als das scheinbare Induktionsverfahren, mit dem jetzt manche den Anfangsunterricht auszuschmücken lieben, verdient der Gedanke, ihn dadurch wissenschaftlicher zu gestalten, daß in ihm schon die Resultate der vergleichenden, der historischen Grammatik verwertet werden. Aber was im Griechischen, nach dem Vorgange von Georg Curtius, glänzend gelungen ist, hat sich aufs Lateinische bisher nicht so recht übertragen lassen, trotz der sachverständigen und wohldurchdachten Versuche, die namentlich Lattmann hier gemacht hat und vertritt. Es scheint, daß die Verschiedenheit nicht bloß im Alter der Lernenden, sondern zugleich in der Natur des Gegenstandes begründet ist. Denn auch da, wo man auf lateinlosem Unterbau erst im vierten Jahre, also mit reiferen Schülern, die alte Sprache beginnt, wird, nach den dort gebrauchten Lehrbüchern zu urteilen, in der Formenlehre nicht wesentlich mehr an Sprachwissenschaft geboten als an den Anstalten mit normalem Lehrplan. Auch das dann folgende Kapitel, das der Kasus, widerstrebt einigermaßen einer tieferdringenden Behandlung. Zur Zeit, wo die erhaltenen Werke der römischen Literatur, vollends die für den Schüler in Betracht kommenden, entstanden sind, war die Entwicklung der Kasus bereits abgeschlossen, das ursprüngliche System durch Verwitterung, Verschmelzung, Übertragung vielfach umgebildet und in der neuen Gestalt und Gruppierung nun erstarrt, so daß nur leise Spuren und nur dem geübten Blick etwas von der Vorgeschichte andeuten. Hier tut man also am besten, sich von vornherein mit vokabelmäßiger Aneignung zu bescheiden, nur nach praktischen Gesichtspunkten zusammenfassend, was in dem vorliegenden Sprachgebrauch ähnlich ist (z. B. den Ablativ der Art und Weise und den der Eigenschaft), und trennend, was beim Schreiben nicht verwechselt werden darf (z. B. die Begriffe der Begleitung und des Mittels).

Anders steht es für Tempora, Modi, Satzbau. Deren Entwicklung können wir zu einem guten Teil noch beobachten und daraus das, was die Grammatiken als Gesetz bieten, vielfach erklären. Die Schüler aber, mit denen diese Dinge getrieben werden, sind schon reifer; ihrem Verstand mag man mehr, ihrem Gedächtnis weniger zumuten als dem von Kindern. Die scheinbare Verschiebung der Negation bei den Verben des Fürchtens, die Entstehung der Konjunktion *quin*, der Tempusgebrauch bei *postquam*, der des Modus bei *cum*: dies und vieles Ähnliche wird man, nicht erst auf der alleroberststen Stufe, gern so behandeln wie es der historischen Betrachtung gemäß ist, wonach die Sprache als ein im Fluß begriffenes Gebilde sich darstellt. Zu erwägen bleibt nur, ob die Einsicht in den wirklichen Zusammenhang zur Grundlage des Erlernens gemacht oder erst später, nachdem der Stoff zuerst auf mehr äußerliche Art angeeignet ist, im Rückblick gewonnen werden soll. Dafür läßt sich eine bestimmte Vorschrift nicht geben; nach der Natur des einzelnen Falles muß jedesmal die Wahl getroffen werden. Auch eine andere methodische Frage kehrt hier wieder: ob von der deutschen oder von der lateinischen Sprachform auszugehen sei; und auch dafür gibt es keine allgemeine Lö-

sung. Doch läßt sich so viel als Grundsatz festhalten: ein synthetisches Verfahren ist nur da angebracht, wo schon die deutsche Form des Gedankens oder dessen Umformung dazu führt, einen treffenden lateinischen Ausdruck zu suchen; wo aber vom Deutschen aus gar nicht empfunden wird, daß es einen begrifflichen Unterschied zu bezeichnen gibt, da wird man die Verschiedenheit der lateinischen Form voranstellen und für sie eine Erklärung suchen. So läßt sich das Verhältnis von Perfekt und Imperfekt wohl nur analytisch behandeln, ebenso das von Potentialis und Irrealis; denn das deutsche Sprachgefühl kennt nicht mehr als ein Präteritum, einen Modus der Bedingtheit (*condicionalis*). Dagegen wenn es gilt eine indirekte Rede zu bilden, so leuchtet den Schülern von selbst ein, daß es gelingen muß, auch in ihr die verschiedenen Arten der Sätze gesondert zu halten; und sie sind gern bei der Hand, die passenden Formen und Umformungen des Ausdruckes suchen zu helfen.

Was den Kleinen wider die Natur geht, über das Denken zu reflektieren, wird nach der Periode des Stimmwechsels eine berechtigte und notwendige Übung, die mehr als alles andere der Aufgabe dient, den sich bildenden Geist logisch zu schulen, indem er auf die mancherlei Fehler des Denkens achten lernt, die unwillkürlich sich einstellen. Die Hauptgelegenheit hiefür ist denn auch geradezu die Korrektur der in den schriftlichen Arbeiten vorgekommenen Fehler, die man in den oberen Klassen am besten so machen läßt, daß der Schüler nicht einfach das Richtige einsetzt, sondern in sorgsamer häuslicher Ausarbeitung erklärt, warum es so heißen muß und warum das, was er geschrieben hatte, falsch war. Ob alle oder welche der gemachten Fehler so zu behandeln sind, gibt der Lehrer an, dem hier überhaupt eine merkbare Last erwächst; denn eine solche schülerhafte Verbesserung wird ihm bei der Durchsicht in der Regel ebenso viel, nicht selten mehr Zeit kosten, als vorher das Scriptum selber. Aber es ist eine Arbeit, deren Mühe sich belohnt; nichts gibt so wie sie die Nötigung und die Möglichkeit, in die innersten Winkel des Irrtums hineinzuleuchten. In unteren und mittleren Klassen kann man Ähnliches natürlich nicht fordern; doch läßt sich die spätere Leistung vorbereiten, indem überall die schriftliche Verbesserung als eine ernste, für sich stehende häusliche Aufgabe angesehen wird, bei der es nicht ausreicht, das Rotangestrichene zu berichtigen, vielmehr auch alles, was damit innerlich zusammenhängt, entsprechend umgeformt werden muß.

Auch dadurch können die früheren Stufen des Unterrichts den höheren vorarbeiten, daß von vornherein die Schüler an ein und dasselbe Lehrbuch gewöhnt werden. Das mag unbequem sein; aber es ist unerläßlich, um sie in dem Buche heimisch zu machen, damit sie nachher jederzeit gerade die Elemente, wenn sie sich darin unsicher fühlen sollten, wieder aufsuchen können. Für die Auswahl unter den Schulgrammatiken galt eine Zeit lang eine Art von Submissionsverfahren, indem immer derjenige den Zuschlag für die Einführung zu erlangen hoffte, der das Buch noch um ein paar Seiten kürzer machte. Davon scheint man neuerdings wieder zurückzukommen, und mit Recht. Die Schulgrammatik ist nicht nur zum Auswendiglernen da, sondern auch zum Nachschlagen. Daß für jede Anstalt und für jede Klasse genau feststehe, was memoriert werden soll, ist gut; verlangt man aber, daß der Inhalt des Buches sich einfach mit dem Lernstoff decke, so wird entweder des Inhalts zu wenig oder des Memorierten zu viel.

Bei der allgemeinen Tendenz auf Beschränkung des lateinischen Unterrichts könnte es wunder nehmen, daß er gerade in unserer Zeit um eine neue Aufgabe, die Orthoëpie, bereichert werden soll; im Grunde besteht hier doch wohl ein innerer Zusammenhang. Aussprechweisen wie *Kikero exerkit-i-um fak-i-es* machen das Lateinische erst so recht zu einer toten Sprache, wogegen die geänderte Form dieser Laute in dem Fortleben der alten Sprache bei den neueren, besonders den romanischen Völkern ihren Ursprung hat und eine Spur dieses Fortlebens auch dem Lernenden darstellt. Solche Spuren wollen wir nicht verwischen. Nur die Quantität der Vokale, vor allem in den Flexionsendungen, mag man genau sprechen, weil das dem Lesen und Verstehen lateinischer Verse zu gute kommt.

Lektüre. Noch unmittelbarer als die Grammatik soll das Lesen der alten Schriftsteller von Anfang an darauf gerichtet sein,

wissenschaftlichen Sinn zu erziehen. Es ist Quellenlektüre, einerlei ob ein Geschichtschreiber oder ein Philosoph, Ovid oder Cicero behandelt wird. In dieser Eigenschaft, uns dem Ursprung menschlicher Dinge und Gedanken näher zu bringen, wird freilich die römische Literatur von der griechischen weit übertroffen; aber auch sie ist darin jeder modernen überlegen. Eine Empfindung für den Reiz dieses Fühlunggewinnens mit den Anfängen wird man gern frühe schon in den Knaben zu wecken suchen.

Erster Gegenstand der Lektüre bleibt deshalb Cornelius Nepos, der echte, unverfälschte, unverbesserte. Mag man ihm noch so viele Fehler nachweisen und mit noch so großem Geschick Lehrbücher zum Ersatz herstellen, eines behält er immer voraus: er ist ein wirklicher römischer Autor mit lebendigem, nicht gemachtem Latein. Die sprachlichen Schwierigkeiten, die er bietet, lassen sich überwinden und werden dann gerade recht fruchtbar. Allerdings muß der Lehrer die Tätigkeit der Klasse völlig in der Hand behalten, auf selbständiges Präparieren der Schüler wohl das ganze Jahr hindurch verzichten. Es wird nur *ex tempore* übersetzt, dabei aber die Arbeit des gemeinsamen Suchens nach Sinn und Zusammenhang tüchtig geübt. Zwei Wege kann das Konstruieren gehen: entweder von den grammatischen Kategorien aus (Prädikat, Subjekt, adverbielle Bestimmung, Nebensätze), oder so, daß möglichst bald irgend ein Zipfel des Gedankens erfaßt und dann dieser nach logischen und sachlichen Beziehungen weiter verfolgt wird. Beide Arten müssen gepflegt werden, wenn auch die erste später zurücktritt; die zweite entspricht mehr einer reiferen Auffassungsweise und ist im Grunde nichts anderes als ein vom Lehrer mit Bedacht geleitetes Sprachgefühl. Dessen tastende Schritte und Griffe sich ins Bewußtsein zu rufen, wird auch dem Schüler einer oberen Klasse oft noch nützlich sein. Deshalb darf solches gemeinsame Konstruieren auf keiner Stufe ganz einschlafen.

Einstweilen schließt sich an Cornel Cäsar an, zunächst in gleicher Behandlung; bald aber kommt etwas Neues hinzu: das Lexikon. Es sollte allgemein Sitte werden, in dessen Gebrauch die Schüler einzuführen, umständlich, mit allem, was dabei zu beachten ist an äußeren Merkmalen und inneren Beziehungen. Etwa eine Woche lang oder nach Bedarf länger haben in den Lektürestunden Lehrer wie Schüler jeder sein Wörterbuch vor sich; und nun wird gemeinsam gesucht, auch wohl eine falsche Fährte eine Strecke weit verfolgt, damit die Jungen erleben, wie man einen Fehlgriff erkennt und berichtigt. Zeit und Mühe, die aufgewandt werden, machen sich reichlich bezahlt; denn nur so kann man es dahin bringen, daß nachher selbständig präpariert wird, ohne unerlaubte Hilfsmittel und ohne die fast noch schlimmeren erlaubten, die jetzt in Gestalt gedruckter „Präparationen" den Markt überschwemmen. Daß sie vom Übel sind, müssen sogar die Schüler begreifen. Für den Augenblick ist es ja bequem, die Vokabeln in der Reihenfolge, wie sie auftreten, und gleich mit der passenden Bedeutung angegeben zu finden; aber wie soll jemand, der während der Schulzeit auf solche Hilfe angewiesen bleibt, später zurechtkommen, wenn er allein einem fremden Texte gegenübersteht? ganz abgesehen davon, daß gerade in dem Aussuchen der Wortbedeutung, in dem Ableiten der für den einzelnen Fall geltenden aus der Grundbedeutung zum guten Teil das Bildende der fremdsprachlichen Lektüre liegt. Anders ist zu urteilen über kommentierte Ausgaben, deren es doch auch heute noch recht gute gibt, die dem Eifrigen zu privatem Weiterlesen Lust und Mut machen können und für schwierigere Autoren oder Werke geradezu empfohlen werden sollten. Hier ist umgekehrt die moderne pädagogische Lehre dagegen und fordert „reine Texte": der Schüler solle alles vom Lehrer empfangen und dürfe vollends während der Stunde nicht abgelenkt werden. Wir sollen doch aber zu selbständigem Arbeiten erziehen! Und was den zweiten Punkt betrifft, so kann ein flotter Unterricht der Gefahr begegnen; auch läßt sie sich dadurch beseitigen, daß Text und Anmerkungen im Drucke gesondert werden, wie dies nach dem Vorgange des Perthesschen Verlages jetzt vielfach geschieht.

Im übrigen muß leider gesagt werden, daß das allgemeine Niveau der Schulausgaben heruntergegangen ist: pädagogische Mache ist mehr und mehr an Stelle gelehrter Arbeit getreten. Obschon eine für den Schulgebrauch bestimmte Ausgabe

nicht dazu gemacht wird, um in den Gang der Wissenschaft einzugreifen, so sollte doch anerkannt bleiben: ein Buch, aus dem der Lehrer nichts lernen kann, ist auch für die Schüler nicht gut genug. Geradezu schädlich ist die Mode, den Inhalt der einzelnen Absätze, auch wohl die Disposition einer Rede durch Überschriften oder am Rande zu bezeichnen. Selber den Gedankengang herauszuarbeiten, von Bindegliedern oder Fugen der Darstellung aus vorwärts und rückwärts greifend den Inhalt zusammenzufassen, zu gruppieren, zu gliedern ist eine der wertvollsten Pflichten, die Lehrer und Schüler in vereinter Tätigkeit zu erfüllen haben; die darf ihnen das Buch nicht abnehmen. Schon Cäsar bietet hiezu Gelegenheit; wenn dann Cicero und Livius, später Sallust und Tacitus eintreten, wird dieser Teil des Lektüreunterrichts immer wichtiger. In einer Horazischen Epistel, gar der *ad Pisones*, die Gedankengruppen und die überleitenden Beziehungen aufzusuchen, ist fast schon eine wissenschaftliche Aufgabe.

Der Pflege des wissenschaftlichen Sinnes dient auch die sogenannte Einleitung, die früher wohl manchmal überspannt oder zu lang ausgesponnen wurde, die jedoch in den oberen Klassen nicht fehlen darf. Wenig kommt darauf an, ob die biographischen und literargeschichtlichen Mitteilungen, die ihren Inhalt ausmachen, wirklich, wie der Name sagt, zu Anfang gegeben werden oder am Ende oder an geeigneter Stelle eingeschoben. Ist die Klasse dem Lehrer fremd und hat er Ursache zu sorgen, wie er sie fest in die Hand bekomme, so wird er gut tun, zuerst einmal regelrecht übersetzen und nachübersetzen zu lassen; denn damit gewinnt er schneller und sicherer die Herrschaft, als wenn er zunächst nur seinerseits vortrüge. Auch in der Sache können Gründe liegen zu warten; manches wird leichter verstanden, wenn der Autor schon etwas bekannt geworden ist, dessen eigene Äußerungen man ohnehin so viel als möglich mit verwerten wird, um sein Leben und Arbeiten zu illustrieren. Tacitus bietet ein gutes Beispiel.

Soll die Schule der Wissenschaft auch da folgen, wo diese zu kritischer Betrachtung vorgeschritten ist? Soll Cicero im Lichte Mommsenscher Geschichtsauffassung gezeigt werden, Livius als oberflächlicher Kompilator, Vergil als Nachahmer, der seine Vorlage nicht einmal immer richtig verstanden habe? Das Entscheidende wird stets in der eigenen Überzeugung des Lehrers liegen, die aber freilich nur dann einen Wert und ein Recht hat, wenn sein Denken durch eine selbständige Auseinandersetzung mit den Ergebnissen nicht nur, sondern mehr mit den Fragen der modernen Wissenschaft hindurchgegangen ist. Bequemes oder gehorsames Weitergeben überlieferter Werturteile kann keinen Segen stiften. Was hilft es, erwachsenen jungen Leuten zuzumuten, daß sie in Horaz einen Lehrer und ein Vorbild edler Lebensführung, in Tacitus — er sage es ja selbst — einen Richter *sine ira et studio* verehren sollen? Sie glauben es doch nicht oder werden es, sobald sie der Schule ledig sind, nicht mehr glauben und ein von draußen kommender Protest gegen aufgezwungene Bewunderung reißt dann leicht auch das mit nieder, was Bestand haben könnte. Bestand aber kann und soll haben die Einsicht, daß die Menschen des Altertums und was sie geschaffen haben — die Griechen allerdings noch sehr viel mehr als die Römer — vortrefflich geeignet sind, uns, wo nicht von ihnen, doch an ihnen die Grundkräfte alles menschlichen Lebens und Strebens verstehen zu lernen. Ernste Kritik braucht nicht in Sorge zu sein, daß sie die Achtung verletze. Möchte man diese lieber darin beweisen — eine Mahnung, die heute not tut, — daß man die Werke jener bedeutenden Männer nicht in verstümmelter Gestalt der Jugend vorlegt, Vergil und Horaz, die in mäßigem Bande billig zu erwerben sind, nicht erst noch in einer Auswahl.

Überhaupt die Dichter, sie haben unter den neueren Verkürzungen und Beschneidungen am schwersten gelitten. Noch vor einem Menschenalter begann in Preußen die Ovid-Lektüre volle zwei Jahre früher als jetzt; anderwärts wird es ähnlich sein. Da heißt es sich nach der Decke strecken. Hier mag denn sogar eine gedruckte Auswahl am Platze sein, da sie den Vorteil bieten kann, außer von den Metamorphosen auch aus anderen Werken des Dichters das Lesenswerteste zu enthalten. — Besondere Schwierigkeit macht die Metrik, der das natürliche Hilfsmittel, das frühere Zeiten in der eigenen metrischen Übung der Schüler

besaßen, nicht mehr zu gute kommt. Wie die Dinge jetzt liegen, wird man dieses Gebiet wohl nur induktiv behandeln können. Nachdem die Jungen auf rein mechanischem Wege, durch Hören und Nachsprechen, ein gewisses Gefühl für den Rhythmus des Hexameters bekommen haben, läßt man sie beobachten, was für Einschnitte im Verse es gibt — Cäsuren und Diäresen; welche Arten von Cäsur — männliche und weibliche. Wie viele davon könnte ein Hexameter überhaupt haben? wie viele hat er in der Regel wirklich? Machen sich alle gleich stark bemerkbar, oder treten einzelne bei sinngemäßem Sprechen mehr hervor? So kommt man auf den Begriff der Hauptcäsur und findet bald deren Grundgesetz: entweder kurz vor oder kurz nach der Mitte. Später einmal wird man die Schüler an einer Reihe von Hexametern das Verhältnis zwischen Wortton und Verston untersuchen lassen, wo sie die schöne Regel finden, daß beide im Laufe des Verses durch Widerspruch zur Harmonie sich durchringen. Bei horazischen Oden besteht die Gefahr, daß zu viel und zu früh gelehrte Theorie hereingebracht werde. Davon mitzuteilen, was er zu wissen glaubt, mag jedem Lehrer unbenommen sein; aber erst, nachdem die positive Kenntnis der wichtigsten Systeme — des sapphischen, alcäischen und der verschiedenen asklepiadeischen — völlig sicher geworden ist. Diese Kenntnis zu erwerben, dienen praktische Kunstgriffe der Übersicht und Ableitung am besten.

Die Enge des Kreises, auf den die Schullektüre heutzutage beschränkt ist, läßt sich ein wenig doch dadurch erweitern, daß so viel als möglich von Jahr zu Jahr gewechselt wird. Nichts schrecklicher, als wenn von Cäsar ein für allemal das erste Buch *de bello Gallico* den Anfang macht oder auf einer späteren Stufe Livius XXI und XXII eintönig einander ablösen. Schon um der etwa sitzenbleibenden Schüler willen ist Abwechslung nötig; noch mehr für den Lehrer, der Gelegenheit haben soll und doch nur in der Schule haben kann, mannigfaltige und ausgedehnte Unterrichtserfahrungen zu sammeln. An Realgymnasien hat das Bedürfnis, eine größere Reihe nicht zu schwerer Lesestoffe zu gewinnen, dahin geführt, daß auch die Geschichte des Bürgerkrieges und nachher Curtius Rufus gelesen werden. Das Gymnasium hat allen Grund, beide der Schwesteranstalt nicht wie einen berechtigten Vorzug zu überlassen, sondern auch in seinem Lehrgang für sie irgendwie Raum zu schaffen.

Mit Grammatik und Lektüre sind die beiden Hauptgebiete erledigt; die Realien bilden keinen selbständigen Gegenstand des Unterrichts. Einzelne Kapitel wie Kalender, Geld (anknüpfend an die beiden Änderungen des Münzfußes in den Jahren 268 und 217 v. Chr.), Namengebung wird man einmal im Zusammenhange besprechen, das meiste dem Gang der Lektüre anheimstellen und bei vorkommendem Anlaß erläutern. Cicero und Atticus können einladen das römische Buchwesen, das Wohnen in Stadt und Land, Horaz Mahlzeit und Reise, Vergil das Verhältnis der römischen zur griechischen Mythologie in einem Exkurs zu erörtern. Eine sehr fruchtbare Lektüre zur Einführung in das öffentliche Leben der Römer und die unserem juristischen Studium vergleichbare Vorbereitung darauf ist Cicero, *de oratore*. Wer zum erstenmal mit Schülern Tacitus traktieren soll, wird nicht unterlassen, den fünften Band von Mommsens Römischer Geschichte, auch wenn er ihn kennt, dazu noch einmal zu lesen. Damit aber all solche Anregungen wirken können, damit das Neue an vorhandene Vorstellungen sich anschließe, gelegentliche Mitteilungen einen Boden finden, auf dem durch sie weiter gebaut werden kann, ist es dringend erforderlich, den Kursus der römischen Geschichte am Gymnasium nicht auf wenige Monate zu beschränken, sondern wieder auf ein Jahr auszudehnen. Ein Hauptteil des Gewinnes, den das Altertum für die politische Bildung ergibt, kann nur auf diesem Wege der Jugend zugänglich gemacht werden.

Literatur: Vortrefflich für Geschichte und Methodik Fr. Aug. Eckstein, Lateinischer und griechischer Unterricht, herausgegeben von Heinr. Heyden, 1887 (der lateinische Teil schon früher in Schmids Enzyklopädie des gesamten Erziehungswesens). Manches Brauchbare hat Dettweiler, Lateinisch, in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre III (1898). Über neue Erscheinungen orientiert fortlaufend Hermann Ziemer in Rethwischs Jahresberichten über das höhere Schulwesen. — Für die Entwicklung der Methode in jüngerer Zeit sind wichtig: Herm. Perthes, Zur Reform des lateinischen Unterrichts

auf Gymnasien und Realschulen, fünf Artikel, 1873—1876. August Waldeck, Praktische Anleitung zum Unterricht in der lateinischen Grammatik, 1892. Ziemer, Junggrammatische Streifzüge im Gebiete der Syntax. 2. Aufl. 1883. Nützliche Winke gibt „Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich", 2. Aufl. 1900, worin ein Abschnitt die klassischen Sprachen gemeinsam behandelt. Einzelliteratur findet man angegeben in den zuvor genannten Gesamtdarstellungen, mit Auswahl auch bei Paul Cauer, Grammatica militans, Erfahrungen und Wünsche im Gebiete des lateinischen und griechischen Unterrichts, 2. Aufl. 1903. — Unter den Schulgrammatiken können die älteren, ausführlichen von Zumpt und Ferdin. Schultz dem Lehrer immer noch viel nützen; fein und eigenartig, leider wenig bekannt ist: G. W. Goßrau, Lateinische Sprachlehre. 2. Aufl. 1880. — Neuerdings sind Bücher von geringerem Umfang beliebt, aus deren Menge durch methodische Selbständigkeit hervorragen: Kurzgefaßte lateinische Grammatik von Jul. Lattmann und H. D. Müller (zuerst 1863) und Lateinische Schulgrammatik von J. H. Schmalz und C. Wagener (zuerst 1891). — Den neuesten Stand der gelehrten Arbeiten über lateinische Sprachwissenschaft stellen dar: Friedrich Stolz, „Formenlehre", und Schmalz, „Syntax und Stilistik", in Iwan Müllers Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft, Bd. II, 3. Aufl. 1899; ausführlicher eine Vereinigung von Gelehrten in der seit 1894 erscheinenden, von Gustav Landgraf herausgegebenen Historischen Grammatik der Lateinischen Sprache. — Wertvolle Anregung für die Behandlung der Sprache wie für die Würdigung antiker Literatur und antiken Lebens bietet Zielinski, Die Antike und wir, 1905. — Die vorstehende Skizze wird ergänzt durch das in den Artikeln „Griechischer Unterricht" und „Übersetzen" Enthaltene.

Münster i. W. *Paul Cauer.*

Laternbilder (Diapositive) heißen die zur Projektion mittels eines Skioptikons dienenden, auf Glas durchscheinend herhergestellten, kleinen Bilder. Sie werden größtenteils auf photographischem Wege angefertigt (zuerst von Danver 1840) und sind in großer Auswahl für die meisten an Schulen in Betracht kommenden Lehrfächer im Handel billig zu haben (Preis *K* 1—1. 50); auch können sie von einem mit photographischen Arbeiten einigermaßen vertrauten Lehrer selbst erzeugt werden, was noch billiger kommt (ein Laternbild vollständig montiert auf etwa 30 *h*). Photographisch hergestellte Laternbilder sollen in den Lichtern völlig glasklar sein; die Halbschatten dürfen nicht zu dunkel (zu stark gedeckt) sein, damit das Bild bei der Projektion in allen Feinheiten klar und plastisch hervortrete. Die Dichtigkeit soll im Verhältnis zur Lichtstärke der im Skioptikon angebrachten Lichtquelle stehen; je größer diese ist, desto dichter dürfen die Bilder sein. Die käuflichen Laternbilder haben fast durchwegs das Format 8·2 : 8·2 *cm* (sogenanntes „englisches Format", auch 8·5 : 8·5), zum kleinen Teile 8·5 : 10 *cm*, wobei jedoch auch der Bilddurchmesser nicht über 7 *cm* hinausgeht, also die beiden Seitenränder frei bleiben (ein Vorteil dieses sogenannten „französischen Formates" ist die Möglichkeit, auf den freien Seitenrändern Etiketten mit ausführlicheren Notizen über den Bildgegenstand anbringen zu können). Im Deutschen Reiche wird von Seite einiger photographischer Vereine neuestens das Laternbildformat 9 : 12 *cm* bevorzugt; es bietet den Vorteil, daß man photographische Aufnahmen in der von Amateurphotographen heute beliebtesten Bildgröße 9 : 12 *cm* unmittelbar, ohne Zuhilfenahme eines Verkleinerungsapparates, benützen kann. Das derzeit herrschende englische Format ist in Anbetracht der vielen Tausende von im Handel zugänglichen Laternbildern und bei der Handlichkeit und Billigkeit des kleinen Formates gegenüber dem Formate 9 : 12 für Schulzwecke unbedingt vorzuziehen (der Preis eines 9 : 12 Bildes stellt sich fast doppelt so hoch als der eines Bildes 8·2 : 8·2).

Für die Anfertigung von Laternbildern durch einen Lehrer, der für diese Arbeit Zeit findet und das nötige Geschick hat, kommen hauptsächlich die im Handel nicht vorhandenen Reproduktionen von Bildern und Zeichnungen aus Schul- und Handbüchern, Landkarten, Stadtpläne u. s. w. in Betracht. Erforderlich dazu ist ein photographischer Stativapparat mit langem Balgauszug und gut korrigiertem Objektiv für Bildformat 9 : 12 *cm*. Die üblichen Handkameras sind hiezu unbrauchbar, weil sie nicht die meist beträchtliche Annäherung an die Vorlage gestatten. Nach der auf einer Staffelei lotrecht befestigten Vorlage werden die Aufnahmen am besten auf wenig empfindlichen „Landschafts-" oder eigenen

„Reproduktionsplatten“ gemacht, und zwar auf die übliche Bildgröße von 7 *cm* Durchmesser. Die Entwicklung der Platten muß so geführt werden, daß man gut durchgezeichnete und kräftige Negative erhält; wenn erforderlich, sind die Platten zu verstärken (Ausführliches darüber findet sich in den zahlreichen Lehrbüchern der Photographie, z. B. im Kompendium der Photographie von Prof. F. Schmidt, IX. Aufl. Wiesbaden, Nemnich, 1903.) Bei Reproduktion von Strichzeichnungen, Holzschnitten, Autotypien u. ä. ist kurze Belichtung und kräftige, harte Entwicklung unbedingt nötig, in vielen Fällen wendet man mit Vorteil die sehr ausgiebige Uranverstärkung der Negative an; nach solchen Negativen erhält man klare Laternbilder in tief schwarzen Strichen oder Punkten auf ganz durchsichtigem Grunde. Zur Herstellung der Diapositive eignen sich am besten die besonders präparierten „Latern-“ oder „Diapositivplatten“, das sind Chlorbromsilberemulsionsplatten, die von zahlreichen Firmen fabriziert werden (u. a. die vortrefflichen Edwards-, Ilford-, Paget-Prize-, Agfa-, Schattera- und Lainer-Platten). Nach den das gewünschte Bildformat besitzenden Negativen kopiert man auf Laternplatten im Kopierrahmen in der Dunkelkammer bei künstlichem Lichte; nach größeren Negativen muß das Kopieren in einer Reproduktionskamera geschehen. Die belichteten Platten werden mit einer der gebräuchlichen Entwicklerflüssigkeiten hervorgerufen (viele Fabrikanten geben ihren Platten eigene Entwicklerrezepte bei); schöne und klare Bilder von angenehmem Farbenton geben unter anderem Amidol-, Edinol- und Metolhydrochinon-Entwickler. Entwickelt wird, bis die Platte in der Durchsicht kräftige Deckung zeigt, doch müssen die Lichter völlig weiß sein; ein eventuell sich bildender leichter Schleier ist nach dem Fixieren mittels roten Blutlaugensalzes und Fixiernatrons (Farmers Abschwächer) zu entfernen. Nach sorgfältigem Fixieren und Auswässern der Platten können die Bilder mit Tonbädern behandelt werden, unter denen das Rhodangoldbad für purpurbraune bis blauschwarze Töne, das Urantonbad für rotbraune bis rote Töne, das Eisentonbad für grünlichgraue bis blaue Töne geeignet sind. Ein Bemalen der Bilder kann mit besonderen Eiweiß- oder Gummilasurfarben, besser noch mit geeigneten Anilinfarben erfolgen, erfordert aber viel Übung und Sorgfalt, ist auch für Schulzwecke nur selten nötig.



Als Methoden zur Herstellung von Laternbildern dienen ferner: das nasse Kollodiumverfahren, Anwendung von Albuminplatten, abziehbaren Kopierpapieren (besonders das neue „Kollatinpapier“ von Riebensahm & Posseldt, Berlin), der vortreffliche, wenngleich schwierige Pigmentdruck sowie die neuen Pigmentfolien der „Neuen photographischen Gesellschaft-Strelitz“. Ausführliches darüber siehe in der unten angegebenen Literatur.

Nach etwa notwendig erscheinender Retusche und sehr gutem Trocknen in einem warmen Raume belegt man die Laternbilder mit entsprechenden Masken aus schwarzem Papier und bedeckt sie mit Deckgläsern aus dünnem, fehlerfreiem Glase schließlich werden Laternbild und Deckplatte durch Umkleben mit schwarzen Papierstreifen vereinigt. Die Bildbezeichnung

geschieht am besten auf einem schmalen, weißen Papierstreifchen, das vor dem Einschließen auf die Maske oberhalb des Bildes geklebt wird, wodurch die Schrift gegen Verwischen geschützt bleibt. Gleichartiges Montieren erleichtert sehr das richtige Einsetzen ins Skioptikon; nach der beschriebenen Weise bezeichnete Bilder werden mit der Etikette nach unten und gegen die Lichtquelle des Skioptikons gekehrt in den Bildschieber des Apparates eingeführt.

Die Aufbewahrung der Laternbilder kann in mit Nuten versehenen, verschließbaren Kästchen geschehen, bei größeren Sammlungen sind offene, etwa 6 *cm* hohe Kästchen für je 50 Bilder billiger und bequemer. Entweder werden die Bilder in der Sammlung nach Stoffgruppen und Unterabteilungen der einzelnen Lehrfächer geordnet, oder man numeriert sie fortlaufend (rechts oben) und legt dazu einen alphabetisch geordneten Zettelkatalog an.

Literatur: Merkator G., Die Diapositivverfahren. Halle a. S. 1897. — Hanneke P., Die Herstellung von Diapositiven. Berlin 1904. — Schnauß Herm., Diapositive, III. Aufl. Dresden 1899. — Einige Bezugsquellen für Laternbilder: A. Pichlers Witwe & Sohn in Wien, V. Margaretenplatz 2; R. Lechner (Wilh. Müller), Wien, Graben 31; Lenoir & Forster, Wien, IV. Waaggasse 5; Krüss A., Hamburg, Adolfsbrücke 7; Dr. Franz Stoedtner, Berlin N. W. 7, Universitätsstraße 3 b; Firma Liesegang, Düsseldorf; Unger & Hoffmann in Dresden-A; Ganz & Komp., Zürich; J. Lewy & Co., Paris, Avenue de l'Opéra 28; Newton & Co., London, E. Fleet Str., Temple Bar; E. G. Wood, London, 74. Cheapside.

Wien. *Karl Hassack.*

Lautieren s. d. Art. Lesen und Leseunterricht.

Lebensgemeinschaften s. d. Art. Naturgeschichte.

Lehnwörter s. d. Art. Fremdwort in der Schule.

Lehramtskandidat s. d. Art. Probejahr und Pädag. Seminarien.

Lehrbefähigung für das höhere Schulamt und das Colloquium pro rectoratu. Voraussetzung eines ersprießlichen Wirkens als Lehrer höherer Schulen ist wie bei jedem Lehramt eine gewisse Lehrgabe, eine ursprüngliche Anlage zum Lehren, das donum didacticum. Es ist eine so notwendige Vorbedingung, daß eigentlich diejenigen, welche eines solchen angeborenen Lehrgeschickes gänzlich ermangeln, vom Lehramte fern gehalten werden sollten, weil eine auch noch so lange dauernde und eindringliche Vorbereitung jenes nicht völlig zu ersetzen im stande ist. Aber es fehlt in der Regel an Vorkehrungen, um diesen Mangel rechtzeitig zu erkennen, und er tritt erst dann hervor, wenn der Anfänger im Lehramt sich äußerlich die Bedingungen und das Recht zur Ausübung des schwierigen und verantwortlichen Amtes erworben hat. Nur von dieser letzteren, mehr äußerlichen Art der Lehrbefähigung soll im folgenden die Rede sein, wobei auch von einer gewissen Geschicklichkeit im praktischen Unterricht, wie solche in den pädagogischen Seminarien und während des Probejahres erworben werden kann, nicht gesprochen werden soll, da über diese Einrichtungen die Artikel dieses Handbuches „Hospitieren", „Pädagogische Seminarien", Probejahr" u. s. f. die nötige Auskunft geben. — Die Lehrbefähigung für das höhere Schulamt wird jetzt allerwärts durch Ablegung von Prüfungen vor eigens hiezu bestellten Prüfungskommissionen erworben. Die Anstellung an Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen ist durch das Lehrbefähigungszeugnis bedingt. Es hat sich eben ungefähr seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts das ganze Bild der Lehrervorbildung verändert. Genügte bis dahin zumeist die Autodidaxis, um sich die nötigen Kenntnisse für den künftigen Lehrberuf zu sammeln, während die praktische Anleitung durchwegs von der Schule gegeben wurde, so wurde von da an der Universität die Hauptaufgabe zugewiesen, für das höhere Lehramt vorzubereiten. Es erstehen daselbst Fachseminarien der verschiedensten Richtungen, es werden den Aspiranten des Gymnasiallehramtes neben den systemisierten Stipendien namhafte Unterstützungen bewilligt. Es werden Prüfungskommissionen eingesetzt und Prüfungsreglements erlassen. In Deutschland ist davon schon in der Instruktion des Oberschulkollegiums vom 22. Februar 1787 die Rede, durch welche die Anstellung im Lehrfache von der Ablegung einer Prüfung abhängig gemacht wird, ebenso in dem

Edikt vom 12. Juli 1810, aber erst im Jahre 1816 sind nach Einführung der Provinzialkonsistorien wissenschaftliche Prüfungskommissionen eingerichtet worden.

Im Jahre 1824 erschien ein neues Prüfungsreglement, welches den Mangel an allgemeiner Bildung der Lehramtskandidaten dadurch zu beseitigen suchte, daß neben der philologischen Bildung auch philosophische, theologische und historische Kenntnisse gefordert wurden. Das Prüfungsreglement vom Jahre 1831 verlangte, daß sich die Lehramtskandidaten außer in den gewählten Hauptfächern über alle übrigen Gegenstände des Schulunterrichts ausweisen sollten. Solche Forderungen konnten natürlich nur zu einer Zeit aufgestellt werden, wo sich die einzelnen Wissenschaften noch nicht zu jener Breite und Tiefe entwickelt hatten, bei welcher auch das umfassendste und eingehendste Studium nicht mehr ausreicht. Wir sehen daher, daß das preußische Prüfungsreglement vom Jahre 1866 die Forderungen nach dem Umfange einschränkt und folgende einzelne Prüfungsfächer aufstellt: 1. das philologisch-historische, 2. das mathematisch-naturwissenschaftliche, 3. Religion und Hebräisch, 4. die neueren Sprachen. Die Forderung der allgemeinen Bildung erstreckte sich auf Religion, Philosophie, Pädagogik, Geschichte und Geographie und auf Sprachen. Die Prüfungsordnung vom 5. Februar 1887 zählt nicht mehr alle möglichen Kombinationen von Haupt- und Nebenfächern im einzelnen auf, sondern bezeichnet nur diejenigen Gebiete, aus welchen zwei selbständige Gegenstände gewählt und mit Nebenfächern verbunden werden können. Die modernen Sprachen werden jetzt als sprachlich-historische Fächer bezeichnet, die Geographie hat eine selbständigere Stellung erlangt und kann von nun an entweder mit einem Hauptfache der sprachlich-historischen oder der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe verbunden werden. Die Prüfung aus der sogenannten allgemeinen Bildung wurde beschränkt auf Philosophie und Pädagogik, dann auf ein gewisses Maß von Wissen und Verständnis der Religionslehren der betreffenden christlichen Konfession sowie im Deutschen Vertrautheit mit der Literatur und Korrektheit im eigenen Gebrauch der Sprache — wie man sieht, immer noch ziemlich weitgehende Forderungen, besonders, wenn man bedenkt, wie sich in den letzten Jahrzehnten die einzelnen Fachwissenschaften weiter entwickelt haben. Es haben daher namentlich die auf Erzielung und Sicherung der Allgemeinbildung der Lehramtskandidaten gestellten Forderungen vielfach Widerspruch gefunden, in welcher Beziehung die Vorschläge W. Schraders („Die Verfassung der höheren Schulen" S. 136 ff.) und die Verhandlungen der Generalversammlung des „Deutschen Gymnasialvereines" in Dresden 1897 verglichen werden können. Die neueste preußische Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen vom 12. September 1898 steht schon im Zeichen moderner Anschauungen, wenn sie in Verfolgung des mittlerweile geschlichteten Berechtigungsstreites die Zulassung zur Lehramtsprüfung nicht mehr auf die Absolventen der Gymnasien und in gewissen Fällen der Realgymnasien beschränkt, sondern auch auf die der Oberrealschule ausdehnt, in welcher Richtung besonders der Min.-Erl. vom 26. Februar 1901 maßgebend geworden ist. Nach diesem können von nun ab alle Abiturienten nicht bloß der deutschen Gymnasien, sondern auch der deutschen Realgymnasien und der preußischen oder als völlig gleichstehend anerkannten außerpreußischen deutschen Oberrealschulen gleichmäßig zu der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen ohne Einschränkung auf bestimmte Lehrfächer zugelassen werden. Vgl. hiezu auch den Min.-Erl. vom 8. Juni 1904, betreffend die Zulassung von Abiturienten außerpreußischer Oberrealschulen.

Die gegenseitige Anerkennung der Prüfungszeugnisse für das höhere Lehramt spricht aus: zwischen den deutschen Staatsregierungen und Preußen überhaupt der Min.-Erl. vom 30. September 1899, zwischen Mecklenburg-Schwerin und Preußen der Min.-Erl. vom 27. Oktober 1899, zwischen Braunschweig und Preußen der Min.-Erl. vom 16. November 1899, zwischen Elsaß-Lothringen und Preußen der Min.-Erl. vom 19. Dezember 1899, zwischen Sachsen und Preußen der Min.-Erl. vom 8. Februar 1900, zwischen Baden und Preußen der Min.-Erl. vom 1. Juni 1904.

Auch nach der neuen Prüfungsordnung hat der Kandidat sowohl eine allgemeine als eine Fachprüfung zu bestehen, und

zwar in der ersteren aus den Gegenständen: Philosophie, Pädagogik und deutsche Literatur, ferner auch aus Religionslehre, sofern er eben einer der christlichen Kirchen angehört. Im § 9, P. 2 werden die Hauptfächer wieder gruppiert und im § 11 die Abstufung der Lehrbefähigung als eine zweifache normiert: die eine für die unteren und mittleren Klassen (bis einschließlich Untersekunda reichend), die andere auch die oberen Klassen bis Oberprima einschließend. — In den letzten Jahren ist auch in Bayern, Sachsen und Baden das Prüfungswesen neu geregelt worden: in Bayern zufolge der königl. Verordnung vom 21. Jänner 1895, in Sachsen durch die Verordnung vom 19. Juli 1899 und für Kandidaten des höheren Lehramtes der mathematisch-physikalischen und chemischen Richtung an der königl. technischen Hochschule zu Dresden durch die Verordnung vom 20. Oktober 1899 („Zweck der Prüfung ist die Feststellung der Befähigung für wissenschaftliche Lehrstellen der mathematisch-physikalischen und chemischen Richtung, für welche akademische Bildung und deren Abschluß durch die Prüfung für das höhere Schulamt erfordert wird"). Die landesherrliche Verordnung, betreffend die Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen in Baden, ist datiert vom 29. März 1903.

In Österreich wurde im August 1849 — also um die Zeit der Festlegung der Organisation der Gymnasien — ein provisorisches Prüfungsgesetz für Lehramtskandidaten und Übergangsbestimmungen erlassen, wodurch die bisher übliche Konkursprüfung (s. d. Art.) ganz verschwand. Die einmal erlangte Lehrbefähigung berechtigte von nun an zur jedesmaligen Bewerbung um eine Lehrstelle. Im Jahre 1856 wurde das provisorische Gesetz durch ein definitives ersetzt, an dessen Stelle dann 1884 ein neues trat. Von nun ab wurden die Prüfungskommissionen einheitlich für die Kandidaten des Gymnasial- und Realschullehramtes gestaltet. Eine Abänderung hat diese Prüfungsordnung durch die Ministerialverordnung vom 22. März 1894 unter anderem in folgenden Punkten erfahren: Die Kandidaten der modernen Sprachen haben sich über die Teilnahme an praktischen Sprechübungen in den betreffenden Kursen oder Seminarien, wenn solche bestehen, auszuweisen. Philologen haben die eine Klausurarbeit in lateinischer Sprache, Kandidaten der modernen Sprachen in einer oder beiden modernen Sprachen, je nach der Wahl derselben, ohne Gebrauch eines Lexikons oder einer Grammatik zu arbeiten. Die neueste Prüfungsordnung wurde durch die Ministerialverordnung vom 30. August 1897 verlautbart. Gegenüber der vom Jahre 1884 erscheinen in ihr einige die Zulassung zur Prüfung, die allgemeinen Studien, die Gruppen der Prüfungsgegenstände, die Form der Prüfung und das Probejahr betreffende, nicht unwesentliche Abänderungen. Wichtig sind besonders die neuen Bestimmungen über die Sicherung einer vertieften philosophischen und pädagogischen Vorbildung. So wird jetzt gefordert, daß alle Kandidaten Vorlesungen über Philosophie (insbesondere Psychologie) und Pädagogik (namentlich Geschichte derselben seit dem 16. Jahrhundert), ausweisen, daß alle Kolloquienzeugnisse über ein mindestens dreistündiges philosophisches und pädagogisches Kolleg oder Zeugnisse vorlegen, daß sie sich an einem philosophischen oder pädagogischen Seminare tätig beteiligt haben (vgl. hiezu auch den Min.-Erl. vom 20. September 1897, betreffend die pädagogisch-didaktischen Kolloquien und Seminararbeiten). Die häusliche Bearbeitung eines Themas aus diesem Fachgebiet kommt demnach in Wegfall. Auch ist es dem Ermessen der Prüfungskommission überlassen, eine in einem Seminare, bezw. Institute oder Laboratorium ausgeführte und von der Leitung bestätigte Spezialarbeit statt einer häuslichen Prüfungsarbeit gelten zu lassen. Das so erlangte Prüfungszeugnis berechtigt den Examinanden zunächst nur. das Probejahr an einer Anstalt (Gymnasium oder Realschule) zu bestehen, und macht ihn dann fähig, an Lehranstalten dieser Art angestellt zu werden.

Die Prüfungsvorschrift für Kandidatinnen des Lehramtes an österreichischen Mädchenlyzeem (Mädchenmittelschulen) wurde durch den Min.-Erl. vom 11. Dezember 1900 verlautbart. Die Examinatoren für diese Prüfungen bilden eine selbständige Abteilung der Prüfungskommission für das Lehramt an Gymnasien und Realschulen. Die Gruppen der Prüfungsgegenstände sind: 1. eine der modernen Sprachen in Verbindung mit Deutsch

oder irgendeiner Landessprache, 2. Geographie und Geschichte, 3. Mathematik, Naturgeschichte und Naturlehre 4. Freihandzeichnen und geometrisches Zeichnen. Auch das bei dieser Prüfung erworbene Zeugnis berechtigt zunächst nur, das Probejahr an einem Mädchenlyzeum, in Ausnahmsfällen an einer anderen höheren Lehranstalt, zu bestehen, und macht dann erst fähig, das Lehramt an Mädchenlyzeen auszuüben. Nur nebenbei sei noch bemerkt, daß die Prüfungsvorschrift für das Lehramt an den nautischen Schulen durch die Ministerialverordnung vom 30. Juli 1899 und die für das Lehramt an höheren Handelsschulen durch die Ministerialverordnung vom 5. August 1899 verlautbart worden ist (s. d. Artikel).

Eine nahezu veraltete Prüfungseinrichtung in Preußen, die auch wenig mehr praktiziert wird, ist das Colloquium pro rectoratu. Jeder, der zum Rektor einer höheren Schule vorgeschlagen wird, soll mit der wissenschaftlichen Prüfungskommission in ein Colloquium eintreten, durch welches ermittelt wird, ob er denjenigen Grad philosophischer, pädagogischer und, sofern dies nicht bereits anderweitig festgestellt worden ist, fachwissenschaftlicher Bildung besitzt, die ihn befähigt, das Ganze einer höheren Lehranstalt zu übersehen und sie entsprechend zu leiten. Eingeführt wurde dieses Colloquium durch das Prüfungsreglement vom 20. April 1831. Durch den Min.-Erl. vom 24. Dezember 1866 wurde die Abhaltung solcher Colloquia den Provinzialschulkollegien übertragen und durch den Min.-Erl. vom 21. Februar 1867 die leitenden Gesichtspunkte für diese Kolloquien aufgestellt. Das Colloquium sollte nicht als Prüfung, sondern — was das Wort besagt — als Unterredung über pädagogische und didaktische Gegenstände angesehen, sollte daher in der Regel nicht mehr in lateinischer, sondern in deutscher Sprache geführt werden und vor allem die eigentümlichen Aufgaben der betreffenden Anstalt berücksichtigen. Der Minister erwartet, daß es in der Regel eines solchen Kolloquiums nicht bedürfen werde.

Literatur: Fries W., Die Vorbildung der Lehr. für das Lehramt. München 1896. — Voß P., Die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt in Preußen und Sachsen. Halle 1889. — Loos J., Die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamtes in Österreich und Deutschland, im Supplementheft der Zeitschrift für die österr. Gymnasien 1891.

Linz. *Jos. Loos.*

Lehrbücher. Jene Lehrbehelfe, welche sich in der Hand des Schülers befinden und mit denen jeder Schüler versehen sein soll, wie die Lehr- oder Schulbücher, die Schreibtafel und die entsprechenden Schreib- oder Zeichenhefte, kann man Lernmittel nennen. Unter diesen ragt vor allem das „Lehrbuch" hervor; das wichtigste Lernmittel in der Volksschule ist das Lesebuch. Dieses bildet entweder Grundlage und Ausgangspunkt des Unterrichts oder kann, wenn es gut angelegt ist, für den größten Teil des Unterrichts als Leitfaden zum Zwecke der Wiederholung und Einprägung dienen und andere Lehrbücher entbehrlich machen, indem es in knapper Form den wesentlichsten Inhalt dessen darbietet, was im Unterricht selbst ausführlicher dargelegt wird. Das Lehrbuch enthält den Lehrtext, den der Lehrer durch das lebendige Wort sowie durch die dasselbe begleitende Veranschaulichung vermitteln soll. Durch das Lehrbuch wird nicht nur das Lehrziel des betreffenden Faches, sondern auch der Lehrgang (s. d.), d. h. die bei dem einzelnen Unterrichtsakte stattfindende Anordnung und Gliederung des Lehrstoffes genauer fixiert, als es durch allgemeine Bestimmungen möglich ist. Durch ein gutes Lehrbuch wird der freie Vortrag des Lehrers nicht ersetzt, sondern nur unterstützt, dadurch wird das lästige, zeitraubende und geisttötende Diktieren und Nachschreiben, das ohne diese Beihilfe nicht entbehrt werden könnte, vermindert. Die Wiederholung des Stoffes und die häusliche Arbeit des Schülers wird durch das Lehrbuch erleichtert, überhaupt für das Gedächtnis desselben eine mächtige Stütze gewonnen, indem der Schüler das Ganze wie auf einer Generalkarte überblickt. Diese Vorteile allerdings vermag das Lehrbuch nur dann zu gewähren, wenn der Lehrer seinen eigenen Lehrgang der Gliederung des Buches unterzuordnen sich entschließen kann. Um diese Unterordnung zu ermöglichen, soll das Lehrbuch nur die Hauptmomente in schematischer Kürze bringen, die weiteren Ausführungen bleiben dem Lehrer überlassen. Das Lehrbuch ist

für die Schule eine Lebensfrage; ist es gut, so wird dadurch dem Lehrer wie dem Schüler die Arbeit erleichtert, ist es dagegen unbrauchbar, so müssen beide gegen dasselbe ankämpfen. Ein gutes Lehrbuch soll fehlerfrei, verständlich, logisch gegliedert, übersichtlich und kurz gefaßt sein, es soll der geistigen Reife des Schülers angepaßt sein und auf der Höhe der wissenschaftlichen und methodischen Anforderungen stehen. Seine Gliederung in Kapitel, Abschnitte, Paragraphen, Absätze, Zusätze soll auch äußerlich (typographisch) hervortreten, so daß man jedes relative Ganze leicht herausheben, die Hauptsachen von den Ausführungen scheiden, sich in ihm überhaupt leicht orientieren kann; es soll sich durch eine gedankenvolle, strenge Formulierung auszeichnen, welche die Tätigkeit des Lehrers erleichtert, jedoch nicht überflüssig macht. Daraus folgt, daß die Abfassung guter Lehrtexte für die einzelnen Unterrichtsfächer nicht leicht ist. Der Verfasser soll dem Fortschritt der Wissenschaft, aber auch der Fassungskraft des Schülers Rechnung tragen; jene Rücksicht steigert die Ansprüche auf Wissenschaftlichkeit, diese setzt sie herab. Das Lehrbuch soll ferner das Wesentliche des Lehrganges (s. d.) in sich aufnehmen, dabei aber den Lehrer nicht überflüssig machen; es soll dem Lehrer seinen Gang vorzeichnen und ihm doch seine Freiheit, diese Lebenslust jedes gedeihlichen Unterrichts, nicht verkümmern. Anderseits erfordert der rechte Gebrauch des Lehrbuches eine gewisse Selbstlosigkeit, die nicht immer jedes Lehrers Sache ist. Mancher möchte am liebsten jedes Lehrbuch verwerfen, weil er in keinem seinen eigenen Gedankengang, wie er sich ihn vom Anfang bis zu Ende zurecht gelegt hat, antrifft. Das vorgeschriebene Lehrbuch wird zwar vorschriftsmäßig eingeführt, die Schüler müssen sich dieses kaufen, allein es könnte ihnen keine besondere Erleichterung gewähren, wenn sie verhalten würden, alles genau nachzuschreiben, was der Lehrer sagt oder ihnen gar diktiert. Gar mancher Lehrer will nämlich am liebsten seine eigenen Gedankenreihen aus dem Munde der Schüler vernehmen. Allerdings fordert, wie schon oben angedeutet wurde, die Unterordnung des Lehrvortrages unter das Lehrbuch, daß dieses nur ein Abriß, ein Kompendium sei, d. h. nur die Hauptsachen in übersichtlicher Kürze bringe und die Ausführungen dem Lehrer überlasse. Während es früher an guten Lehrbüchern in mehr als einem Lehrfache mangelte, ist besonders in den letzten Jahrzehnten in dieser Beziehung eine erfreuliche Wendung zum Bessern eingetreten und man kann jetzt geradezu von einer Überfülle an Lehrbüchern sprechen, so daß oft dem Lehrer oder der Lehrerkonferenz die Auswahl schwer fallen kann.

Die Wichtigkeit guter Lehrbücher für die einzelnen Unterrichtsfächer ist eben in unserer Zeit immer mehr gewürdigt worden. Die österreichische Unterrichtsverwaltung hat in einer großen Reihe von Verordnungen und Erlässen der Lehrbücherfrage an den Volks-, Bürger- und Mittelschulen ihre ganz besondere Aufmerksamkeit zugewendet. Die Auswahl der Lehrbücher ist wohl überall von der Genehmigung der vorgesetzten Schulbehörde abhängig. Vgl. den Erlaß des preußischen Unterrichtsministeriums vom 15. Oktober 1872. Schon in den Fünfzigerjahren des vorigen Jahrhunderts nach dem Erscheinen des „Entwurfes der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich“ haben eine Reihe von Ministerialverordnungen den Verlag und Verkauf von Schulbüchern für Gymnasien und Realschulen normiert, die gesetzlichen Bedingungen bei Einführung von Lehrbüchern festgestellt, behufs der Verbesserung einzelner zum Schulgebrauch zugelassener Bücher Anordnungen getroffen und Weisungen gegeben. Nach dem Inslebentreten des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 erschien eine Reihe von Verordnungen, betreffend den Gebrauch von Lehrtexten und Lehrmitteln in den Volks- und Bürgerschulen. Wichtig ist die Verordnung vom 25. März 1873, Z. 1418 (M.-V.-Bl. Nr. 53), in der die auf das Schulbücherwesen Bezug habenden Normen in Erinnerung gebracht werden (Seite 199—203), und zwar beziehen sich dieselben *a*) auf das Gesetz vom 25. Mai 1868, wodurch grundsätzliche Bestimmungen über das Verhältnis der Schule zur Kirche erlassen werden § 7; *b*) auf das Reichs-Volksschulgesetz vom 14. Mai 1869, § 8 und 19; *c*) auf die Ministerialverordnung vom 23. November 1869, Z. 3495, betreffend die Zulassung von Lehr- und Lesebüchern für die Volksschulen; *d*) auf die Ministerial-

verordnung vom 8. Mai 1872, betreffend die Bezirks- und Landeskonferenzen der Volksschullehrer § 2 und 12; *e*) auf die Schul- und Unterrichtsordnung für die allgemeinen Volksschulen vom 20. August 1870, § 70, 71 und 72; *f*) auf das mit Allerhöchster Entschließung vom 25. Juni 1867 genehmigte Regulativ, betreffend die Einsetzung eines Landesschulrates für die Königreiche Galizien, Lodomerien und das Großherzogtum Krakau, Artikel III, 5. Diese Normen wurden durch weitere Anordnungen in 10 Paragraphen ergänzt. Im Nachhang zu dieser Verordnung erschien die Ministerialverordnung vom 17. Juni 1873 (M.-V.-Bl. Nr. 77), betreffend den Gebrauch von Lehrtexten und Lehrmitteln in den Mittelschulen in 13 Paragraphen. Wichtig ist noch die Ministerialverordnung vom 7. März 1874, Z. 2775 (M.-V.-Bl. Nr. 9), betreffend die Beaufsichtigung des Gebrauches von Lehrmitteln in den Volks- und Mittelschulen, ferner die Ministerialverordnung vom 24. Juli 1879, Z. 11541 (M.-V.-Bl. Nr. 44), betreffend den Wechsel im Gebrauch der für Mittelschulen zulässigen Lehrtexte und Lehrmittel, vom 15. August 1880, Z. 7320 (M.-V.-Bl. Nr. 26), betreffend die Approbation und Einführung der Lehrtexte und Lehrmittel zum Unterrichtsgebrauch an Mittelschulen (siehe den Artikel: Approbation der Lehrbücher). Der Ministerialerlaß vom 12. März 1902, Z. 3330 (M.-V.-Bl. Nr. 21) betrifft die Stabilität der beim Unterricht an den Mittelschulen, den allgemeinen Volks- und Bürgerschulen sowie an den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten verwendeten Lehrtexte und Lehrmittel. Über die für Volks- und Bürgerschulen allgemein zugelassenen Lehrbücher und Lehrmittel wird jährlich vom Ministerium ein Verzeichnis veröffentlicht, das nicht bloß die für deutsche Volks- und Bürgerschulen allgemein zugelassenen Lehrbücher und Lehrmittel enthält, sondern auch die für Volks- und Bürgerschulen mit italienischer, böhmischer, polnischer, ruthenischer, kroatischer, serbischer, kirchenslavischer, slovenischer, rumänischer, hebräischer Unterrichtssprache mitteilt. Über die für Gymnasien, Realschulen, Mädchenlyzeen, Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, die verschiedenen Fachschulen zugelassenen Lehrbücher und Lehrmittel erscheinen in der Regel von zwei zu zwei Jahren ebensolche Verzeichnisse. Wenn man diese Verzeichnisse durchblättert, fällt die Überfülle der auf diesem Gebiete geleisteten Schulbüchererzeugung auf und das sind nur die Bücher, welche die behördliche Approbation erhalten haben. Freilich sind nicht alle Lehrbücher gleich stark verbreitet. Interessant wäre eine Zusammenstellung dieser Bücher in bezug auf die Zahl der verschiedenen Anstalten Österreichs, besonders der Mittelschulen, an denen sie als Unterrichtsbehelfe eingeführt sind. Man würde da wohl ganz bedeutende Zahlenunterschiede finden, Bücher mit außerordentlich starker Verbreitung, aber auch solche, die aus verschiedenen, oft naheliegenden Gründen wiederum nur auf eng begrenztem Gebiet Eingang gefunden haben. Eine derartige Zusammenstellung erschien 1880 unter dem Titel „Verzeichnis der gegenwärtig an den preußischen Gymnasien u. s. w. eingeführten Schulbücher"; bei jedem der nach Fächern geordneten Lehrbücher ist angegeben, in wieviel Gymnasien und Realschulen jeder Provinz es eingeführt ist. 1886 ist ein nach denselben Grundsätzen vom Seminarlehrer Dr. Böse aus amtlichen Quellen zusammengestelltes Verzeichnis der im Jahre 1885 in den preußischen Lehrer- und Lehrerinnenseminaren sowie in den staatlichen Präparandenanstalten eingeführten und tatsächlich im Gebrauch befindlichen Lehrbücher erschienen, und zwar im nicht amtlichen Teil des Zentralblattes für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Jahrgang 1886, S. 516 ff.

Wichtig ist die Frage, wer die Herstellung geeigneter Lehrbücher in die Hand nehmen soll, ob die Unterrichtsverwaltung selbst, oder ob hier freier Wettbewerb eintreten soll. Die Meinungen hierüber sind geteilt; die meisten verfechten die Ansicht, das Zustandekommen von Lehrtexten, welche auf der Höhe der didaktischen Anforderungen stehen, könne nur dort erwartet werden, wo ihre Erzeugung dem freiesten Wettbewerb der literarischen Kräfte anheimgegeben sei, und halten die Berufung einzelner Schulmänner zur Abfassung von Lehrbüchern von Seite der Unterrichtsbehörden, die Patronisierung und Stabilisierung einzelner literarischer Erzeugnisse auf Unkosten des freien Wettbewerbes, das Institut des amtlichen Schulbücherverlags, sowie das

Streben nach der sogenannten Unifizierung der Lehrbücher, d. h. nach der Einführung einheitlicher Lehrbücher innerhalb einer ganzen Provinz oder gar eines ganzen Landes für ein Übel. Wenn man auch diese letztere durch Rücksichten auf den Säckel der Eltern zu rechtfertigen suche, so müßten diese untergeordneten Rücksichten, hinter denen sich meist ein persönliches Interesse verberge, doch entschieden fallen gelassen werden, wenn es sich um ein Prinzip handle, von dem die innere Entwicklung des Schulwesens in so hohem Grade abhänge. Das Privilegium irgend eines bevorzugten Schulbücherverlages und die Unifizierung der Lehrbücher seien ein Hemmschuh für die Freiheit der literarischen Produktion, weil sie das Anpassungsvermögen der Lehrtexte an die Strömungen der Literatur erschweren (Lindner). In Österreich wurde teilweise wenigstens, besonders was die für Volksschulen bestimmten Lehrbücher anbelangt, die Herstellung derselben von der Unterrichtsverwaltung in die Hand genommen. Daneben aber ist, besonders was die Lehrbücher für Mittelschulen betrifft, der freien Bewegung genug Spielraum gegeben und das scheint wohl der richtige Weg zu sein, den man in dieser wichtigen und schwierigen Frage eingeschlagen hat. Die große Zahl von Lehrbüchern, die im Schulbücherverlag erschienen sind, sind gewiß auch wie die Erzeugnisse des freien Wettbewerbes aus dem inneren Drang hervorgegangen, die eigene geistige Individualität zum Ausdruck zu bringen, und die große Menge trefflicher Lehrbücher, die in Österreich in den letzten Jahrzehnten für den Gebrauch an den verschiedensten Schularten auf dem Büchermarkt erschienen sind, zeigen „reges Leben und gesundes Vorwärtsstreben in der Pädagogik". Unsere Schulbücherliteratur in Österreich hat einen so bedeutenden Aufschwung genommen, daß sie sich getrost mit der anderer Kulturstaaten messen kann.

Betreffs der äußeren Ausstattung der Lehrbücher, namentlich in hygienischer Hinsicht vgl. den Artikel „Hefte und Bücher". Erwähnt sei noch, daß in Österreich in die für den Gebrauch an Schulen, welcher Kategorie immer, bestimmten Lehrtexte und Lehrmittel weder Widmungen noch Vorreden noch buchhändlerische Anzeigen aufgenommen werden dürfen (M.-V.-Bl. 1858, Nr. 34 und 1898, Nr. 61). Aus Rücksicht für das Ansehen der Lehrerschaft sowie zum Schutz der betreffenden Gewerbetreibenden ist den Lehrern der allgemeinen Volks- und Bürgerschulen der Verschleiß von Schulbüchern untersagt (M.-V.-Bl. 1886, Nr. 28), ebenso sind Agitationen für die Verbreitung von Schulbüchern verboten (M.-V.-Bl. 1898, Nr. 10).

Literatur: Lindner G. A., Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. 3. Aufl. Wien 1884, S. 469 f. — Sander F., Lexikon der Pädagogik. Breslau 1889, S. 329 f. — Rolfus H. und Pfister A., Real-Enzyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens. Mainz 1872 III., S. 104 f. — Schmid K. A., Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Gotha 1876, IV. Band, S. 279 ff. — Rein W., Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1903, I. Bd, S. 777 f. — Niedergesäß R., Praxis der allgemeinen Volksschulkunde. Wien 1888, S. 272 f. und 278 f. — Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Min. für Kultus und Unterricht, besonders die Jahrgänge 1869, 1872, 1873, 1874, 1879, 1880, 1885, 1886, 1897, 1898, 1902. — Handbuch der Reichsgesetze und Ministerialverordnungen über das Volksschulwesen. Wien 1891: Alphabetisches Sachregister, S. 453 f. — Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Leipzig 1903. S. 201 f. — Marenzeller E. v., Normalien für die Gymnasien und Realschulen in Österreich. Wien 1884, I. Teil, I. Bd. S. 151—170. — Hübl F., Handbuch für Direktoren, Professoren und Lehrer. Brüx 1875. — Timmel J. und Zenz W., Sammlung der Volksschulgesetze für das Erzherzogtum Österreich ob der Enns. Linz 1894 bis 1900, 6 Bde.

Linz. *Johann Habenicht.*

Lehre, Lehrling, Meister. Unter Lehre verstehen wir zunächst die Vermittlung der Aneignung eines geistigen Inhaltes; Lehre ist also nahezu gleichbedeutend mit Unterricht, in welchem die lehrende Tätigkeit nur dadurch gesteigert ist, daß man noch für die Anteilnahme des Lernenden zu sorgen hat (vgl. „Lernen, Lehren, Unterrichten"). Die Stätte der Lehre ist die Universität. Unter Lehre versteht man aber auch den Inhalt des Unterrichts, den Bildungsstoff: Glaubenslehre, Sittenlehre, Naturlehre, Terrainlehre, Harmonielehre u. s. f. — In einem anderen Sinne versteht man unter Lehre das Verhältnis des lernenden Anfängers (Lehrling) zu dem ihn unterweisenden Meister (Lehrmeister). Nach den

Lehreinrichtungen der Zünfte hatte der Lehrling bestimmte Stufen zu durchlaufen, um ihr vollwertiges Mitglied zu werden. Er hatte ein Lehrgeld zu erlegen, welches dann vom Meister den Eltern zurückerstattet werden mußte, wenn er nichts lernte. Bewährte sich der Lehrknabe (auch Lehrkind, Lehrbote, Lehrknecht), so stieg er zum Mittler, Jünger, Halbgesellen auf. Sein Aufsteigen zum Gesellen geschah auf Grund einer Prüfung und war mit gewissen Feierlichkeiten verbunden. Seine Kenntnis und Fertigkeit erweiterte der Geselle, welcher anfänglich noch in der Gewalt des Meisters stand, durch die Wanderschaft, die schon im 14. Jahrhundert allgemein gebräuchlich war. Die Meisterschaft wurde ihm jedoch erst zuerkannt, wenn er ein Meisterstück geliefert hatte. Diese Lehreinrichtungen sind nunmehr zum größten Teile beseitigt und damit hat, wie Willmann mit Recht behauptet, „das Lehrlingswesen die festen Formen verloren, für welche die verbesserte Volksschule samt der Real- und Gewerbeschule keineswegs Ersatz gewähren. Die Gegenwart sucht das noch, was das Mittelalter, seinen ursprünglichen und beschränkten Verhältnissen angemessen, besessen hatte: eine Vorbildung des Werkmannes, welche demselben gediegene technische Fertigkeit und ein auf sittlich-religiöser Grundlage ruhendes Standesbewußtsein gibt". Durch die Gewerbefreiheit ist der Bildungsgang der jungen Handwerker ganz umgestaltet worden. Das Lehrgeld ist vielfach ganz in Wegfall gekommen, auch der Lehrvertrag wird nicht als so bindend aufgefaßt, daß nicht vom Meister allerhand Erleichterungen zugestanden werden. Vielfach wohnt und ißt auch der Lehrling nicht mehr beim Meister, sondern außer dem Hause zumeist bei fremden Leuten, nicht bei Eltern und Verwandten. Er genießt also nicht mehr den Segen der Familienerziehung, sondern ist gerade in den gefährlichsten Jahren sich selbst überlassen. Dieser Übelstand ist längst erkannt worden und hat zur Gründung von Lehrlingsvereinen, Lehrlingsheimen (auch Gesellenvereinen) geführt. Die Gefahren, welche in der fast gänzlichen Freigebung des Lehrverhältnisses gelegen sind, haben auch den Staat bewogen, helfend einzugreifen: es ist der Lehrvertrag unter besonderen polizeilichen Schutz genommen worden; es haben die Innungen das Recht der Aufsicht und Prüfung der Lehrlinge erhalten; es ist das Fortbildungsschulwesen (vgl. d. Art.) gefördert worden, es sind Handwerkerschulen (s. d. Art.) mit eigenen Lehrwerkstätten gegründet worden, in welchen für die Fortbildung der Lehrlinge, teils in intellektueller, teils in technischer Hinsicht Sorge getragen wird. Die Bestimmungen über das Lehrlingswesen in Österreich sind in dem Gesetze vom 15. März 1883, vom 8. März 1885 und vom 23. Februar 1897 enthalten. Im § 99 *b* dieses letzteren Gesetzes, wodurch die Gewerbeordnung zum Teil abgeändert und ergänzt worden ist, ist unter die Pflichten des Lehrlings der regelmäßige Besuch der bestehenden gewerblichen Fortbildungsschulen aufgenommen und an die vom Lehrlinge verschuldete Vernachlässigung dieses Schulbesuches die Rechtsfolge einer Verlängerung der Lehrzeit geknüpft. Nach § 101 dieses Gesetzes obliegt dem Lehrherrn die Überwachung der Sitten und der Aufführung des minderjährigen Lehrlings in und außer der Werkstätte; er hat ihn zur Arbeitsamkeit, zu guten Sitten, zur Erfüllung der religiösen Pflichten und zum Besuche der bestehenden gewerblichen Abend- und Sonntagsschulen (Vorbereitungs-, Fortbildungs-, Lehrlings- oder Fachkurse) zu verhalten und diesen Schulbesuch zu überwachen. In Deutschland ist das Lehrlingswesen geordnet durch die deutsche Reichsgewerbeordnung vom 21. Mai 1869, abgeändert 1883, durch die Novelle vom 17. Juli 1878, durch das Gesetz über die Innungen vom 18. Juli 1881 (erweitert 1884). Die Einrichtung und den Besuch von Fortbildungsschulen für Lehrlinge regelt die Novelle zur Deutschen Reichsgewerbeordnung vom 1. Juli 1883, namentlich in den §§ 120, 142 und 147.

Literatur: Willmann, Didakt. I. S. 256 ff. über die Lehreinrichtungen der Zünfte. — Kind A. in Reins Enz. Handb. über Lehrlingsvereine und Lehrwesen. — Sander F., Lexikon der Päd., S. 331; in den zwei letztgenannten Abhandlungen wird noch weitere Literatur angeführt.

Linz. *Jos. Loos.*

Lehren, Lernen und Unterrichten. „Lehren" und „Lernen" fällt unter den Begriff des Bildungserwerbes. Unter diesem aber verstehen wir jeden geistigen Erwerb, welcher mit der Bildung in näherer

oder entfernterer Beziehung steht. Lernen ist diejenige Tätigkeit des Individuums, auf welche der ganze Bildungserwerb, sei es mittelbar oder unmittelbar, zurückgeht. Beim Erwerben von Kenntnissen wird der geistige Inhalt vom Lernenden unmittelbar ergriffen, beim Erwerbe von Fertigkeiten nur mittelbar, indem hier zunächst gewisse Tätigkeiten angeeignet werden müssen, welche allerdings in letzter Linie doch wieder auf einen geistigen Inhalt zurückgehen. Fehlt dieser, und sei es auch nur in der Form eines Gedankens oder eines Zweckes, auf welchen hin die körperlichen Bewegungen geordnet werden, so spricht man von Dressur. Kenntnisse und Fertigkeiten machen den unmittelbaren Gegenstand des Lernens aus; mehr nur in mittelbarer Weise eignet man sich Erkenntnisse, Takt und Einsicht, Weltanschauung und Gesinnung an. Man spricht deshalb in letzterer Richtung nicht vom Lernen und Erlernen, sondern von sich Zueigenmachen, Aneignen. In allen den genannten Richtungen aber verfährt der Lernende durchaus selbsttätig. Ein anderes ist es, ob er dabei nicht jedesmal von anderer Seite unterstützt wird, ob nicht andere an seinem Bildungserwerbe mitwirken. Wenn man genau zusieht, findet man, daß ein Lernen ohne ein fremdes Zutun überhaupt ganz ausgeschlossen ist. Es muß ja nicht immer die persönliche Einwirkung eines Lehrers vorhanden sein: es belehrt den Schüler das Buch, das er liest, das Schrift-, das Kunstwerk, das er betrachtet; es belehrt den Schüler die Landschaft, die er anschaut, irgendein Vorgang in der Natur, den er beobachtet, eine Annehmlichkeit oder Unannehmlichkeit, die er erfährt. Freilich gebrauchen wir das Wort „Lehren" in der Regel nicht in diesem unpersönlichen Sinne, sondern verstehen darunter immer eine mehr beabsichtigte, persönliche Tätigkeit eines anderen Individuums, die darauf gerichtet ist, jemandem bei der Aneignung eines geistigen Inhalts (Kenntnisse oder Fertigkeiten) direkt behilflich zu sein. Heißt also „Lehren", jemandem die Aneignung eines geistigen Inhalts direkt vermitteln, so heißt „Lernen", sich einen geistigen Inhalt zu eigen machen. Lehren ist somit Lernenmachen. „Unterrichten" ist aber noch mehr als Lehren, weil die Sorge des Unterrichtenden darauf hinausgeht, daß er mit Erfolg lehre. Das wird aber nur dadurch möglich, daß dem Lehren der Wille zu lernen entspricht, daß der Schüler das Dargebotene sich anzueignen gewillt ist. Während es sich also der „Lehrende" mit dem Darstellen und Darbieten genug sein läßt, geht der „Unterrichtende" darüber hinaus, indem er Mittel anwendet, damit der Lehrstoff in der Seele des Lernenden hafte und zur Wiederverwendung bereit liege. Er arbeitet also gewissermaßen den Lehrstoff in die Köpfe der Schüler hinein, während ihn der Lehrende diesen nur zumittelt. Alle die einzelnen Operationen aber, welche der Unterrichtende vornimmt, um seinen Zweck zu erreichen, also neben dem Darstellen und Erklären das Einprägen und Einüben, das Aufgeben und Abfragen und dgl., bilden die „Technik des Unterrichts". Darin soll aber der Schulmann gut bewandert sein; er verdient den Ehrentitel eines „Schulmeisters" erst dann, wenn er es versteht, nicht bloß den Lehrstoff, mit welchem er arbeitet, sich zum Zwecke der Aneignung durch den Lernenden entsprechend zu gestalten, sondern auch in diesem alle die geistigen Aktionen wachzurufen, welche das Ergreifen, Verstehen, Behalten und Verwenden möglich machen.

Als ein wichtiges Moment des Unterrichts muß hier noch hervorgehoben werden, daß wo möglich immer an die vorhandenen Vorstellungs- und Interessenkreise des Schülers angeknüpft werde. Der Lehrstoff tritt so nicht als ein absolut Neues an den Schüler heran; weil er darin wenigstens zum Teil Bekanntes erblickt, nimmt er ihn williger auf und eignet sich ihn leichter an. Der Lehrstoff muß sich nicht mit Gewalt Eingang verschaffen. Die ältere Volksschule, welche sofort mit dem Lesen (Buchstabieren) und Schreiben begann, konnte auf das Entgegenkommen des Kindes nicht rechnen; kein Wunder also, daß die Schulen, wie Comenius bemerkt erfüllt waren von Wehgeschrei und Schlägen. Wie ganz anders verfährt man in dieser Beziehung heute! Man erzählt dem zur Schule kommenden Kinde von ihm selbst, von seinen lieben Eltern und Geschwistern, von seinen Spielgenossen, von Haus und Schule, von Hund und Katze und überhaupt von Dingen, die ihm als gute Bekannte willkommen sind. So stiehlt

sich der Unterricht allmählich in das kindliche Bewußtsein. Man vergleiche hiezu die trefflichen Ausführungen v. Sallwürks in seinem Buche „Welt, Haus und Schule“. Aber auch im Unterricht höherer Stufen wird man es nicht verabsäumen, sich zunächst den Geist des Lernenden willig zu machen und sich jedesmal für die Aufnahme des Neuen die rechten Grundlagen zu schaffen. Wie dies im einzelnen geschieht, wird in den betreffenden Artikeln dieses enzyklopädischen Handbuches, besonders aber in denen über „Apperzeption“, „Formalstufen“ näher ausgeführt.

Literatur: Willmann, Didaktik II. § 64, welcher die vorausgehenden Ausführungen im wesentlichen folgen, und Lindner, Enz. Handbuch der Erziehungskunde, 4. Aufl., S. 473 ff., wo der Gegenstand im Sinne des erziehenden Unterrichts erörtert wird. Vgl. auch den Art. dieses Handbuches „Leichtfaßlichkeit des Unterrichts“ und „Unterricht“ sowie E. v. Sallwürk „Die did. Normalformen“, 2. Aufl. Frankfurt 1904.

Linz. *Jos. Loos.*

Lehrer (Lehrerin). Im 18. Jahrhundert lag der Unterricht in den meisten Volksschulen, namentlich auf dem Lande, noch in den Händen ungebildeter oder doch nur sehr mangelhaft gebildeter Handwerker, die ihr Handwerk zugleich mit dem Schulamt ausübten, ferner in den Händen ausgedienter Unteroffiziere, herrschaftlicher Diener und Schreiber. Die wenigen Seminare, die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts errichtet wurden, konnten nur einen sehr kleinen Teil der Volksschulen mit Lehrern versorgen. Etwas besser war es mit dem Schulwesen in den größeren Städten bestellt.

Von einem eigenen Lehrerstand kann erst von jenem Zeitpunkt an die Rede sein, in dem aus aller Herren Länder zahlreiche junge Männer nach Ifferten wanderten, „um hier den Geist der Erziehungs- und Lehrart Pestalozzis aus den reinsten Quellen zu schöpfen“ und dann nach ihrer Rückkehr in die Heimat im Geiste Pestalozzis an dem Werk der Volksbildung zu arbeiten, in dem ferner außer diesen Lehrern zahlreiche Schulmänner in leitenden Stellungen und von wissenschaftlicher Bedeutung, wie Zeller, Weiß, v. Türk, Natorp, Diesterweg u. a. für die Ausbildung der Pestalozzischen Schule mit Erfolg tätig waren.



Der Schulmeister als Bauer. (Nach der Originalzeichnung im Besitze des Deutschen Schulmuseums in Berlin.)

Erst im Laufe des 19. Jahrhunderts

wurde die Stellung der **Lehrer**, entsprechend ihrer zunehmenden Tüchtigkeit, eine günstigere. Ihr Einkommen wurde erhöht und gesichert und die Achtung und das Ansehen bei ihren Mitmenschen stieg allmählich.

Aut dem Gebiet des höheren Schulwesens wurde im 18. Jahrhundert zwischen akademisch und seminarisch gebildeten **Lehrern** nicht unterschieden. Die unteren Stellen an den städtischen Lateinschulen wurden zumeist von Männern versehen, die ihre gelehrten Studien aus verschiedenen Gründen nicht beenden konnten; die oberen Stellen waren fast durchwegs mit Theologen besetzt, die das Lehramt als vorläufige Versorgung und als Vorstufe für ein einträgliches Pfarramt betrachteten. Dies änderte sich erst mit dem Zeitpunkt, in dem für das Lehramt an höheren Schulen besondere wissenschaftliche Prüfungen (s. d.) eingeführt wurden.

Gegenwärtig verfügt die Schule in allen kulturfreundlichen Staaten über **Lehrer**, die hinsichtlich ihrer Vorbildung und Tüchtigkeit allen gerechten Anforderungen entsprechen.

Lehrerinnen wurden bereits im Mittelalter für den Unterricht der Mädchen in Frauenklöstern verwendet. Auch späterhin, vom 16. Jahrhundert angefangen, wurde der Unterricht in den Schulen der Ursulinen, der Englischen Fräulein, der Armen Schulschwestern und anderer Kongregationen von **Lehrerinnen** erteilt. Auch weltliche Lehrerinnen standen seit dem 16. Jahrhundert vereinzelt an Schulen in Verwendung. So empfehlen z. B. die deutschen Reformatoren die Verwendung von **Lehrerinnen** an städtischen Jungfrauenschulen mit Erfolg.



Der Schulmeister als Handwerker. (Nach der Originalzeichnung im Besitze des Deutschen Schulmuseums in Berlin.)

Allgemeinen Anklang jedoch fand die Bestellung weiblicher Lehrpersonen erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Als erwiesen gilt heute, daß **Lehrerinnen** für den Unterricht der Mädchen und auch für Knaben in den ersten vier Schuljahren sich völlig eignen. Ebenso wird allgemein als zweckmäßig anerkannt, daß im Unterricht der Mädchen in Lyzeen und anderen höheren Unterrichtsanstalten **Lehrerinnen** und **Lehrer** zusammenwirken und einander namentlich in erziehlicher Hinsicht durch ihr Wirken ergänzen.

Eine Frage, die immer wieder auftaucht, ist die, ob auch **verehelichte Lehrerinnen** beim Lehrfach verbleiben können. In den österreichischen Kronländern lauten die diesfälligen gesetzlichen Bestimmungen



Lehrer mit 8 Schülern beim Unterricht, unterstützt von dem im Hintergrund stehenden Schulgehilfen, dem Locatus, der durch eine umgekehrte Rute gekennzeichnet ist. Holzschnitt aus: Donatus Grammaticus Nürnberg, Hölzel, zirka 1500.



Schulmeister im 16. Jahrhundert. (Nach dem Holzschnitt im Nürnberger German. Museum.)



Kupferstich von Abraham de Bosse 1602—1678. (Nach der Originalvorlage im Besitze des Deutschen Schulmuseums in Berlin.

überwiegend dahin, daß die Verehelichung einer Lehrerin als freiwillige Dienstentsagung zu gelten hat. In den Ländern des deutschen Reiches gelten fast durchwegs die gleichen Bestimmungen. Wenn auch immer wieder Stimmen dafür sich erheben, daß die Verehelichung einer Lehrerin kein Hindernis für die Fortsetzung der lehramtlichen Tätigkeit bilde, so kann doch nicht in Abrede gestellt werden, daß die naturgemäß als Folgen der Verehelichung eintretenden Umstände und Unterbrechungen der lehramtlichen Tätigkeit der Schule Hemmungen bereiten.

Zum Schlusse noch einige Worte über die soziale Stellung des Lehrers und der Lehrerin. Wenn auch zugegeben werden muß, daß diese immer noch nicht eine derartige ist, daß die Zugehörigkeit zum Lehrstand die gleiche äußere Anerkennung und Wertschätzung findet, die in anderen Berufsständen jedem Mitglied — mag dieses auch minderwertig sein — entgegengebracht wird, so muß doch anderseits anerkannt werden, daß seit dem Bestehen eines Lehrstands, somit in einer verhältnismäßig kurzen Zeit, Bedeutendes erreicht worden ist. Ein Vergleich mit anderen analogen Entwicklungsprozessen berechtigt zu dem Schlusse, daß auch hier gewisse Vorurteile, die mit der historischen Entwicklung des Lehrstands im Zusammenhang stehen, nach und nach schwinden und daß mit der zunehmenden Bildung des Volkes bei der Schätzung des Mitmenschen nicht so sehr äußere Dinge als der innere Wert den Maßstab abgeben werden.

Selbstverständlich aber müssen Lehrer und Lehrerinnen stets darauf bedacht sein, bei allem Entgegenkommen und aller Gefälligkeit u. s. w. anderseits doch auch ihre Selbständigkeit der Gesellschaft gegenüber entsprechend zu wahren.

Vgl. auch d. Art „Lehrstand", „Lehrerbildungsanstalten".

Linz. *W. Zenz.*

Lehrerbibliothek. Der Lehrer bedarf zu seiner Vorbereitung auf den Unterricht und zu dessen fruchtbarer Behandlung Lehr- und Handbücher, Leitfaden, welche ihn in den Stand setzen, geordnet und gründlich im Unterricht zu verfahren, er bedarf solcher Schriften, die geeignet sind, seine Fachkenntnisse zu erweitern, sein Wissen zum Besten der Schule zu vervollständigen und stets fortzubilden. Solche Handbücher und Schriften für die verschiedenen Unterrichtsgegenstände sollen ihm durch die Lehrerbibliotheken der einzelnen Anstalten und Schulen und den Volksschullehrern besonders durch die Bezirkslehrerbibliotheken, in Deutschland durch die Kreislehrerbibliotheken, welche auch mit einem Lesezirkel verbunden werden können, jederzeit und leicht zur Verfügung gestellt werden.

Die Bezirkslehrerbibliotheken sind für die Volksschullehrer deshalb so wichtig, weil an einfachen Volksschulen nur in seltenen Fällen Bibliotheken für die Lehrer in ausreichendem Umfang beschafft werden können. Auf Grund des § 44 des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 ist in jedem Schulbezirk eine Lehrerbibliothek anzulegen, welche die Förderung der pädagogischen und wissenschaftlichen Fortbildung der Lehrer zum Zwecke hat. Gemäß der Ministerialverordnung vom 15. Dezember 1871, Z. 2802, haben die Bezirksbibliotheken die besondere Aufgabe, den Lehrern des Schulbezirkes wissenschaftliche Zeitschriften, Werke pädagogisch-didaktischen und fachwissenschaftlichen Inhalts sowie Lehrmittel, deren Anschaffung den einzelnen nicht leicht möglich ist, zugänglich zu machen. Der Standort jeder solchen Bibliothek wird von der Bezirksschulbehörde nach Anhörung der Bezirkslehrerkonferenz bestimmt. In der Regel befindet sich diese Bibliothek am Sitze der Bezirkshauptmannschaft (des Bezirksschulrates), in größeren Bezirken ist eine Teilung in der Art durchgeführt, daß die Hälfte der Bibliothek noch in einem zweiten größeren Ort des Bezirkes untergebracht ist. Mit der Verwaltung der Lehrerbibliothek wird eine von der Bezirkslehrerkonferenz gewählte, aus drei bis fünf Mitgliedern bestehende Kommission betraut. Der Ankauf von Büchern und Lehrmitteln wird von der Bezirkslehrerkonferenz, welcher die Bibliothekskommission im Rahmen der zur Verfügung stehenden Geldmittel Anträge stellt, beraten und beschlossen. Für die Geldmittel kommen entweder die Schulbezirke oder das Land auf, oder es zahlen die Lehrer des Bezirkes für ihre gemeinsame Lehrerbibliothek einen bestimmten Pro-

zentsatz von ihrem Jahresgehalte. Diese Beiträge, in der Regel $^1/_2$%, werden meist vierteljährig antizipativ durch das betreffende Steueramt von den Gehalten der Lehrpersonen in Abzug gebracht und sodann gegen Quittung an den Obmann der Bibliothekskommission des Bezirkes abgeliefert. Der Bezirksschulbehörde und der Bezirkslehrerkonferenz wird Rechnung über die eingegangenen und verausgabten Gelder gelegt. Die einverleibten Bücher werden katalogisiert, in jeder öffentlichen Volksschule liegt eine Abschrift des Kataloges auf. Die Lehrer des betreffenden Schulbezirkes benützen die Bezirkslehrerbibliothek in der Weise, daß sie sich entweder selbst in der Bibliothek die gewünschten Bücher holen oder sich diese durch die Schulleitungen verschaffen. Die Aufsicht über diese Bibliotheken obliegt den Bezirksschulräten, die Bezirks- und Landesschulinspektoren für Volksschulen haben den Bezirkslehrerbibliotheken ihre besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden und im Jahresbericht der Landesschulbehörde ist stets auch auf den Zustand und die Benützung der Bezirksbibliotheken Rücksicht zu nehmen.

Lehrerbibliotheken an Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Nach § 51 des Ministerial-Erlasses vom 26. Mai 1874, Z. 7114, und § 50 des Organisationsstatuts vom 31. Juli 1886, Z. 6031, soll jede Bildungsanstalt für Lehrer und Lehrerinnen die für den Unterricht erforderlichen Lehrmittel, also auch eine Bibliothek besitzen. Die Verwaltung führt der Bibliothekar, welcher vom Anstaltsdirektor hiezu bestimmt wird, nach Erfordernis kann auch ein zweiter Bibliothekar ernannt werden. Bei der Einrichtung und Vermehrung der Bibliothek ist auf die Bedürfnisse der Lehrer und Zöglinge verhältnismäßig Rücksicht zu nehmen. Bei Ankäufen sind vorzugsweise Werke über Pädagogik und Methodik, insbesondere Bücher, welche Musterlehrproben enthalten, sowie bewährte pädagogische Zeitschriften zu berücksichtigen; aus den anderen Fächern sind vornehmlich solche Werke anzuschaffen, welche die Lehrer zum Weiterstudium gebrauchen, und solche, durch welche die Zöglinge eine fruchtbare und belebende Erweiterung des Unterrichts in den einzelnen Fächern erfahren können; auch soll die Bibliothek eine Sammlung der für die öffentlichen Volksschulen zulässig erklärten Schulbücher sowie von Jugendschriften besitzen. Dem Bibliothekar obliegt die Führung des Katalogs, die Bestellung der anzuschaffenden Bücher und periodischen Schriften, die Sorge für das Stempeln, Einbinden und Einreihen derselben, ihre Verabfolgung an Lehrer und Zöglinge und die alljährlich vorzunehmende Inventur der Bibliothek.

Mittelschulbibliotheken. In Deutschland geht der Bestand der Bibliotheken der Gymnasien zum Teil auf Jahrhunderte zurück; auch manche Realschulen weisen Bücher aus alter Zeit auf. In Österreich besitzt eine größere Anzahl von Gymnasien Bibliotheken aus älterer Zeit, aber die Organisation des Bibliothekswesens an den Mittelschulen ist erst ein Werk der neuesten Zeit und steht im Zusammenhang mit der Reform des Gymnasialwesens im Jahre 1849 und der Gründung der Realschule. Der Organisationsentwurf der Gymnasien und Realschulen in Österreich vom Jahre 1849 bezeichnet es im § 55 als dringend wünschenswert, daß an jedem Gymnasium eine Bibliothek bestehe und eine regelmäßige Erweiterung erfahre; in derselben seien zwei Abteilungen zu unterscheiden, eine Bibliothek für die Lehrer und eine für Schüler.

Die Verwaltung der Bibliothek führt entweder der Direktor selbst oder übergibt sie einem der ordentlichen Lehrer der Anstalt. Einen Anspruch freilich auf eine Remuneration für die laufenden Bibliotheksarbeiten kann der Bibliothekar nicht erheben; dies ist nur dann der Fall, wenn die Bibliothek von Grund aus geordnet, aufgestellt und katalogisiert wird. Die Geldmittel für Bibliothekszwecke werden auf verschiedene Weise beschafft, teils durch Staatsbeiträge, teils durch städtische, teils durch Beiträge der Schüler, teils aus den Interkalargefällen (in Württemberg z. B. vgl. Schmid, VII. Bd., Seite 863); in Österreich sind an den Kommunal- und Landesanstalten in der Regel fixe Dotationen bestimmt, die Staatsmittelschulen bestreiten den Bibliotheksaufwand aus dem Lehrmittelfonds; dazu kommen noch an einzelnen Staatsanstalten bestimmte Dotationen, welche die Kommune oder das Land infolge Vertrages mit der Staatsregierung bei der Gründung der Anstalt zu

leisten übernommen hat. Der Lehrmittelfonds wird gebildet aus den Aufnahmstaxen der in die Anstalt neu eintretenden Schüler 4 K 20 h) (O. E. § 63) aus den Lehrmittelbeiträgen der Schüler (2—4 K) und aus den für die Ausfertigung von Zeugnisduplikaten eingehenden Taxen (12 K für ein Maturitätszeugnis, 2 bis 4 K für ein Semestralzeugnis). Welcher Betrag aus dem Lehrmittelfonds für die Bibliothek zu verwenden ist, bestimmt die Lehrerkonferenz.

Nach § 55 des Organisationsentwurfes sind für die Lehrerbibliothek vornehmlich solche Schriften anzuschaffen, welche die Lehrer zum Fortschreiten in ihrer Wissenschaft und zum gründlichen Betreiben des Unterrichts gebrauchen und welche die finanziellen Kräfte des einzelnen Lehrers übersteigen, also vor allem die wichtigsten Erscheinungen der allgemeinen Pädagogik, Zeitschriften für Pädagogik und die wichtigsten Spezialfächer des Schulunterrichts, wobei die einzelnen Fächer nach ihrer Wichtigkeit für den Zweck der Schule zu berücksichtigen sind. Der Bücherbestand einer Gymnasialbibliothek wird natürlich anders geartet sein als der einer Realschulbibliothek.

Reicht für den wissenschaftlich arbeitenden Lehrer die Bibliothek seiner Anstalt nicht aus, so stehen ihm noch andere Büchereien zur Verfügung, so die Hof-, Universitäts-, Landes-, Stadt-, Museumsbibliothek, öffentliche Bibliotheken, die Bibliothek anderer Lehranstalten, woher er sich den literarischen Apparat verschaffen kann. Da die verfügbaren Geldmittel nicht immer hinreichen, die Lehrerbibliotheken an den Mittelschulen sowohl rücksichtlich der wissenschaftlichen als auch der pädagogisch-didaktischen Literatur in erwünschtem Maße zu erweitern, ferner da die für Bibliothekszwecke bestimmten Gelder nicht immer in zweckentsprechender Weise verwendet werden, indem namhafte Beträge zum Ankauf und für das Abonnement von Zeitschriften der verschiedensten Art verbraucht und gewisse kostspielige Monumentalwerke in einzelnen Orten in mehreren Exemplaren angeschafft werden, ohne daß der wirkliche Bedarf dies erfordern würde, sind durch den Min.-Erlaß vom 30. Dezember 1896, Z. 26.362 ex 1896 (M.-V.-Bl. 1897, Nr. 8) besondere Maßnahmen getroffen worden, um eine rationelle Verwendung der vorhandenen Mittel zu sichern. Diese erstrecken sich 1. auf die Bildung von Gruppenverbänden; mehrere Mittelschulen und verwandte Lehranstalten (Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, Mädchenlyzeen, Handelsakademien) desselben Landes, derselben Stadt, desselben Bezirkes vereinigen sich zu Gruppenverbänden zum Zweck der Anschaffung und des Austausches von Fachzeitschriften und des Ankaufes gewisser kostspieliger literarischer Werke; 2. auf die Veröffentlichung der Kataloge der Lehrerbibliotheken in den Jahresberichten der Anstalten, wobei ein vom Ministerium vorgezeichneter Entwurf für die Anlage gedruckter Kataloge der Lehrerbibliotheken an Mittelschulen zu Grunde zu legen ist. Im Ministerialverordnungsblatt werden solche Werke namhaft gemacht, die sich zum Ankauf für Mittelschulbibliotheken besonders eignen. Die Verwendung der für die Bibliothek vorhandenen Mittel geschieht auf Vorschlag der einzelnen Lehrer durch Beschluß des Lehrkörpers; das Verzeichnis des jährlichen Bücherzuwachses, die Art der Erwerbung der Werke, ob durch Kauf oder Schenkung oder Tausch, wird in den Jahresberichten der Anstalten veröffentlicht.

Die Bücherschätze der Bibliothek sollen in geräumigen, trockenen, heizbaren, vor Feuersgefahr gesicherten Lokalen, die mit den notwendigen Möbeln, zweckmäßig eingerichteten Schränken, Kasten oder Gestellen versehen sind, aufgestellt werden. Über die innere Einrichtung kleinerer Unterrichtsbibliotheken gibt das Buch von E. Förstemann, Über Einrichtung und Verwaltung von Schulbibliotheken, Nordhausen 1865, und das Werk von Dr. Ferd. Grassauer, Handbuch für österreichische Universitäts- und Studienbibliotheken, sowie für Volks-, Mittelschul- und Bezirks-Lehrerbibliotheken, Wien 1883, das bei der Abfassung dieses Artikels besonders benützt wurde, wertvolle Aufschlüsse. Es ist klar, daß für die ordentliche Instandhaltung einer Lehrerbibliothek eine gute innere Einrichtung und Verwaltung unbedingt notwendig ist. Die Grundzüge hiefür sind in dem angegebenen Buch Grassauers, Seite 20 ff., näher angegeben und nach der dort genau präzisierten Bibliotheksorganisation muß jede Bibliothek besitzen: 1. ein Inventar, in welches alle Werke in chronologischer

Ordnung ihrer Einverleibung eingetragen werden; 2. einen Grundkatalog (Zettelkatalog) in Kartons, welcher aus den losen, alphabetisch gelegten Grundblättern besteht; 3. ein Vormerk über die im Erscheinen befindlichen Fortsetzungswerke; 4. Fachkataloge; 5. Verzeichnisse von Büchern, welche für die Schüler eine passende Lektüre bilden; 6. ein Buchbinderjournal, in welches alle dem Buchbinder übergebenen Werke eingetragen werden; 7. ein Geldjournal für die Verrechnung der Bibliotheksgelder; 8. ein Ausleihjournal für das Bücher-Entlehnungsgeschäft. Was die Aufstellung der Bücher betrifft, so empfiehlt Grassauer, die Bücher nach deren Formate in mehrere Gruppen zu teilen und die Bücher dieser Gruppen in fortlaufender Reihe, wie sie der Bibliothek zuwachsen, aneinander zu reihen. In unseren Lehrerbibliotheken sind die Bücher meist nach dem Literaturfach und innerhalb dieses in alphabetischer Ordnung aufgestellt; es ist dies die sogenannte wissenschaftliche Aufstellung. Die Bücher eines Literaturfaches sind zusammengestellt und können leicht überblickt und von dem Lehrer ohne vorhergehendes Nachsuchen in den Katalogen gefunden und entnommen werden.

Die Aufrechterhaltung der in einer Bibliothek notwendigen Ordnung verlangt, daß die daselbst aufgenommenen Werke sogleich in dem Inventar eingetragen, katalogisiert und der Aufstellung zugeführt werden (siehe d. Art. Schulprogramme).

Literatur: Grassauer Ferdinand, Handbuch für österreichische Universitäts- und Studienbibliotheken, sowie für Volks-, Mittelschul- und Bezirkslehrerbibliotheken, Wien 1883, mit einer Übersicht der bekannteren Werke über Bibliothekswissenschaft. — Förstemann E., Über Einrichtung und Verwaltung von Schulbibliotheken. Nordhausen 1865. — Ullrich R., Benützung und Einrichtung der Lehrerbibliotheken an höheren Schulen. Berlin 1905. — Schmid K. A., Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Gotha 1876, IV. Bd., S. 284 ff. und VII. Bd., S. 859 ff. — Sander F., Lexikon der Pädagogik. Breslau 1889, S. 63. — Einzelne Bestimmungen über das Bibliothekswesen enthalten die Handbücher von: Niedergesäß R., Praxis der allgemeinen Volksschulkunde. Wien 1888. — Marenzeller E. v., Normalien für die Gymnasien und Realschulen in Österreich. Wien 1884, I. Teil, II. Bd. S. 703 ff. — Handbuch der Reichsgesetze und Ministerialverordnungen über das Volksschulwesen in den im Reichsrat vertretenen Königreichen und Ländern. Wien 1891. — Hübl Franz, Handbuch für Direktoren, Professoren und Lehrer. Brüx 1875. — Timmel-Zenz, Sammlung der Volksschulgesetze, 6 Bände. Linz 1894 und 1900.

Linz. *Joh. Habenicht.*

Lehrerbildung, Lehrerbildungsanstalten, Lehrerseminare. Vereinzelte Versuche, Lehrer berufsmäßig vorzubilden, wurden in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts angestellt. So war mit dem Waisenhause zu Braunschweig 1679 eine Einrichtung zur Heranbildung von Lehrern verbunden und zu Wesel in Preußen bestand 1687 eine Stiftung zur Bildung von Schullehrern. Trotzdem aber waren nach wie vor „schlecht besoldete und wenig geachtete Studiosen und Kandidaten der Theologie ohne zureichende wissenschaftliche oder pädagogische Vorbildung, zum Teil auch ohne Fleiß und Pflichtbewußtsein, oft untereinander durch Neid und Eifersucht bitter verfeindet, fast ausnahmslos aber ohne Begeisterung für ihren Beruf", die als Lehrer bestellt waren.

Von besonderer Wichtigkeit waren die Bestrebungen des um das Volksschulwesen hochverdienten Herzogs von Gotha, Ernst des Frommen (1601—1671). Er erkannte und empfand den Mangel an pädagogisch vorgebildeten Lehrern. In seinem Testament verordnete er deshalb die Einrichtung eines Lehrerseminars. Die von ihm gewünschten Lehrerbildungsanstalten (Seminaria scholastica) traten jedoch erst unter seinem Nachfolger Friedrich II. auf Grund der Verordnung vom Jahre 1698 in der Weise ins Leben, daß die zehn geschicktesten Schulmeister des Landes (Moderatores) jene jungen Leute, die sich dem Lehrstand widmen wollten, für das Lehramt vorzubereiten hatten. Später (1741) wurde diese Angelegenheit derart geregelt, daß in jeder Diözese ein tüchtiger Schulmeister-lehrer angestellt wurde, der die Aspiranten des Schulamtes für ihre künftige Stellung vorbereiten sollte. Dies waren die Anfänge unserer Lehrerbildungsanstalten. Weitere Veranstaltungen gingen von den Pietisten und Philanthropisten aus. Mit den An-

stalten Basedows und Franckes waren Lehrerseminare verbunden. Eines der ältesten Seminare war das von König Friedrich I. gelegentlich der Krönung im Jahre 1701 bei dem Waisenhause in Königsberg errichtete. 1736 wurden in der Schule zu Kloster Bergen bei Magdeburg Lehrer herangebildet. „Wir befehlen Euch in Gnaden," heißt es 1736 in einem Reskript des Königs Friedrich Wilhelm an den Abt von Kloster Bergen, „alles Ernstes bemüht zu sein, daß bei Euch jederzeit ein Seminarium von jungen Leuten angetroffen werde, aus welchem man geschickte Schulmeister und Küster nehmen könne. Es müssen sothane Subjecte im Lesen, Schreiben und Rechnen, wenigstens was die fünf Species betrifft, recht fertig, vor allen Dingen aber im stande sein, der Jugend prima principia christianismi beizubringen".

Das im Jahre 1748 zu Berlin errichtete Seminar wird als das erste eigentliche Lehrerseminar betrachtet. Es wurde von dem Oberkonsistorialrat J. J. Hecker (s. d.), einem Schüler A. H. Franckes, begründet, stand anfangs mit der Berliner Realschule in Verbindung, wurde aber später (1753) zum Kurmärkischen Küster- und Schullehrerseminar erhoben, 1817 nach Potsdam verlegt und besteht gegenwärtig in Köpenick bei Berlin. Die ursprüngliche Einrichtung dieses Seminars war eine sehr primitive. Die Zöglinge waren zum größten Teil Handwerker, die nur so viel erlernen sollten, um das „Schulhalten" als ein Nebengeschäft betreiben zu können. Sie waren in einer Klasse vereinigt (später in eine Ober- und Unterabteilung geschieden), die Aufnahme und Entlassung der Zöglinge sowie die Bildungsdauer war nicht geregelt, die Erfolge waren sehr geringe.

Allmählich wurde der Wert der Lehrerseminarien in weiteren Kreisen anerkannt; insbesondere waren es die Philanthropisten, die für sie eintraten. So hebt z. B. Rochow im Vorwort zur „Geschichte meiner Schulen" die große Bedeutung der Lehrervorbildung hervor: „Es ist das einzig Notwendige, daß Volksschullehrerseminarien angelegt werden, worin christlich gesinnte, geschickte junge Männer auf Kosten des Staates von einem musterhaft christlichen, edel denkenden Manne zu Volkslehrern gebildet und somit die Millionen des Volkes durch Aufklärung zu Gott geführt und durch bessere Erkenntnis für Erde und Himmel tüchtig gemacht werden."

Lehrerseminare entstanden 1751 in Hannover, 1753 in Wolfenbüttel, 1764 in Glatz, 1765 und 1767 ein katholisches und ein evangelisches Seminar in Breslau, 1768 in Karlsruhe, 1771 in Würzburg, 1773 in Helmstedt, 1776 in Minden, 1778 in Halberstadt, 1781 in Kassel und Kiel, 1783 in Detmold, 1784 in Köthen und Stettin, 1785 in Dresden, 1786 in Ludwigslust, 1787 in Altenburg, 1788 in Weimar und Öhringen, 1791 zu Greifswalde, 1793 in Oldenburg, 1795 in Dessau.

In Österreich: 1771 in Wien, 1773 in Laibach, 1774 in Innsbruck, 1775 in Prag, Brünn, Olmütz, Krems, Troppau, Klagenfurt, 1776 in Linz, 1777 in Teschen, 1790 in Salzburg, 1791 in Budweis. Hiebei ist zu bemerken, daß diese Anstalten zumeist Anhängsel von Gymnasien, Realschulen, Waisenhäusern und anderen Anstalten waren und deshalb in mehrfacher Hinsicht in ihrer Entwicklung gehemmt wurden.

„Fanden sich auf einem Gymnasium einige Schüler, die, weil sie nicht höher hinaufstreben konnten, geneigt waren, Volksschullehrer zu werden, so ließ man sie neben dem gewöhnlichen Gymnasialunterricht noch einige besondere Lehrstunden in Pädagogik, Katechetik, Musik und auch wohl in Agrikultur, Obstzucht und dgl. besuchen, gab ihnen einen Geistlichen zum Inspektor, gestattete ihnen, sich durch Privatunterricht in Familien und durch Singen auf der Straße noch einiges Geld zu verdienen, bewilligte außerdem für einige Alumnen Stipendien, Freitische u. dgl. — und man nannte das Ganze ein Schullehrerseminar."

Trotzdem hatte man mit der Gründung von Lehrerbildungsanstalten den Anfang gemacht und die in den Schullehrerseminarien vorgebildeten Lehrer überragten jene, die keinerlei Fachwissen genossen hatten. Erst allmählich wurden die Lehrerbildungsanstalten zu selbständigen Anstalten erhoben und mit Normalschulen, Armenschulen u. s. w. versehen, um den Seminaristen Gelegenheit zum Hospitieren beim Unterricht und zu Lehrversuchen zu bieten.

Die geringe Zahl solcher Anstalten stand jedoch nicht immer in dem entsprechenden Verhältnis zu dem Bedarf an Lehrkräften, weshalb man sich veranlaßt sah, besondere Kurse, Konferenzen, Lesezirkel unter der

Leitung von Pfarrern oder tüchtigen Schullehrern zur besseren Ausbildung von Lehrpersonen zu eröffnen.

Eine wohlorganisierte Lehrerbildungsanstalt, die auf die Verbesserung des Schulwesens in Deutschland und in Österreich mächtig einwirkte, war die durch den Abt Felbiger in Sagan gegründete, nach deren Muster bald andere Lehrerbildungsanstalten in Schlesien eingerichtet wurden.

Für Deutschland begann die Periode der Gründung von Lehrerseminarien nach den Freiheitskriegen. Unter der Leitung tüchtiger Schulmänner hob sich auch die innere Einrichtung dieser Anstalten. So übernahm Gustav Friedrich Dinter (1760 bis 1831), Pfarrer im Sächsischen, die Direktion des Friedrichstädter Lehrerseminars in Dresden (1797—1807), (später Schulrat in Königsberg), Schulrat Zerrenner jenes zu Magdeburg, Adolf Diesterweg jenes zu Mörs und später das Stadtschullehrerseminar in Berlin (1832—1847). Bei der Ausbildung der Seminaristen kam es Diesterweg vor allem darauf an, „die jungen Leute zu lebendigem Streben anzuregen, in ihnen die Bildung zu begründen, sie mit Liebe zum Amt und zu den Kindern zu erfüllen, als Kern der Bildung sittlich-religiöse Gesinnungen und Grundsätze hervorzurufen, sie zu Weckern der Volkskraft zu stempeln und vernünftig zu machen". Aus seiner Schule ging eine große Zahl der tüchtigsten Volksschullehrer hervor.

Leider kehrte sich die damalige politische Reaktion wie in Österreich unter der Politischen Schulverfassung, so auch in Preußen gegen die fortschrittliche Entwicklung dieser Anstalten. So hieß es in einer preußischen Kabinettsordre vom 7. Juli 1822 bezüglich der Seminarien: „Ich setze übrigens hiebei voraus, daß der Unterricht der Seminaristen in diesen Anstalten nicht über die Schranken hinausgehen werde, die ihre Bestimmung für Elementarlehrer bedingt, indem sonst die begründete Besorgnis entsteht, daß sie, statt bei dem Elementarunterricht der Jugend stehen zu bleiben, ihr halbes oder verkehrtes Wissen, nach eigenem Zutun gestaltet, unter der Jugend des gemeinen Volkes verbreiten und dem geraden offenen Sinn derselben eine schiefe Richtung geben werden." Dennoch begann man damals schon in Preußen, während es in Österreich keine Lehrerbildungsanstalten, sondern nur dreimonatliche Kurse gab, das Lehrerbildungswesen im Verordnungswege zu regeln. So erschien schon im Jahre 1826 ein Ministerialreskript über die Entlassungsprüfung der Seminaristen; zugleich wurden diesen Erleichterungen bezüglich der Militärpflicht zugestanden. Turnen und Landwirtschaftslehre wurden 1844 in den Lehrplan aufgenommen. Während der Entwicklung des Seminarwesens bis dahin eine gewisse Freiheit gestattet ward, suchte das erste der drei preußischen Regulative vom Jahre 1854 dem evangelischen Schullehrerseminar eine feste Gestalt im Sinne einer vom kirchlichen Geist durchdrungenen Abrichtungsanstalt für angehende Elementarlehrer zu geben und das unüberschreitbare Maß der Seminarbildung für sie mit polizeilicher Sorgfalt zu fixieren. Der Bildungskurs war allerdings ein dreijähriger, allein „was bisher an einzelnen Seminarien noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie u. s. w. etwa gelehrt sein sollte, ist von dem Lektionsplan zu entfernen und ist statt dessen für jeden Kursus in wöchentlich zwei Stunden Schulkunde anzusetzen". Allgemeine Weltgeschichte erzeugt „Unklarheit und Verbildung" und soll daher nur deutsche Geschichte mit vorzugsweiser Berücksichtigung der preußischen Provinzialgeschichte betrieben werden. Die Behandlung der Naturlehre ist „überall nur eine elementare". Das Gebiet des Rechnens bilden die vier Spezies in ganzen, gebrochenen und benannten Zahlen; eine weitergehende Ausbildung der Seminaristen — etwa bis zur Verhältnisrechnung, den Dezimalzahlen, dem Ausziehen der Wurzeln — kann ausnahmsweise von der Provinzialbehörde gestattet werden. Am Sitz der Seminarien soll jährlich ein- oder mehreremal eine Lehrerkonferenz unter dem Vorsitz des Departementsschulrates abgehalten werden.

Die Vermehrung der Lehrerseminare ging übrigens rüstig von statten, da der Lehrermangel immer mehr sich geltend machte. Um ihm abzuhelfen, wurden unter dem Ministerium von Mühler „Schnellkurse" mit einhalb- bis einjähriger Dauer, jedoch nur vorübergehend, eingerichtet.

Diese Zustände erhielten sich im großen und ganzen bis zum Zusammenbruch der Regulative im Jahre 1872.

Durch die „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. Oktober 1872 wurde auf dem Gebiet der Lehrerbildung in Preußen ein großer Fortschritt erzielt und dieser noch mehr durch den Erlaß vom 1. Juli 1901, womit neue Lehrpläne für die Präparandenanstalten und Lehrerseminare und neue Prüfungsordnungen vorgeschrieben wurden, gesteigert.

Die neuen Lehrpläne stecken der Lehrerbildung höhere Ziele; „sie gestalten den Unterrichtsbetrieb der Präparandenanstalten einheitlich und setzen das Verhältnis der Lehraufgaben dieser Anstalten zu denen der Seminare bestimmter fest; sie beseitigen den bisherigen Hauptmangel der Seminarbildung, die Gebundenheit der wissenschaftlichen Bildung durch die Fachbildung und der Fachbildung durch die wissenschaftliche Bildung und steigern so sowohl die allgemeine Bildung als auch die Berufsbildung der künftigen Lehrer in gleichem Maß.“ (Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen von H. Gallee, M. Griep u. a.) Das Ausmaß, in dem die einzelnen Lehrgegenstände im Lehrplan vertreten sind, ist aus der nachstehenden Stundentafel zu entnehmen.

Nach vollendetem Kursus werden die Seminaristen einer Entlassungsprüfung unterworfen, auf Grund deren sie die Qualifikation zur provisorischen Verwaltung eines Schulamtes erhalten.

Die Prüfungskommission besteht aus dem Kommissarius des Königlichen Provinzialschulkollegiums als Vorsitzenden, einem Kommissarius derjenigen Regierung, in deren Bezirk das Seminar liegt, dem Direktor und sämtlichen ordentlichen Lehrern des Seminars.

Das Maß der zu fordernden Kenntnisse und Fertigkeiten wird durch den Lehrplan der Lehrerseminare bestimmt.

Für die Zöglinge des Seminars bestehen die schriftlichen Aufgaben:

1. in einem Aufsatz über eine Aufgabe aus der Unterrichts- und Erziehungslehre oder aus der Geschichte der Pädagogik oder aus der deutschen Literatur;

2. und 3. in der Bearbeitung je einer Aufgabe aus der Religion und aus der Geschichte;

4. in einer Übersetzung aus der fremden Sprache ins Deutsche;

	Präparandenanstalt			Seminar			
	III.	II.	I.	III.	II.	I.	
Pädagogik	—	—	—	3	3	3	
Lehranweisung u. Lehrproben	—	—	—	—	(4*)	4	*) in der Stundenzahl der einzelnen Lehrfächer mitenthalten
Unterrichten in der Schule	—	—	—	—	—	4—6	
Religion	4	4	3	3	4	3*)	*) Hievon 1 Methodik
Deutsch	5	5	5	5	5	3*)	*) Hievon 1 Methodik
Geschichte	2	2	3	2	2	2	
Mathematik	5	5	5	5	4	1*)	*) Methodik
Naturkunde	2	4	4	4	4	1*)	*) Methodik
Erdkunde	2	2	2	3	2	1*)	*) Methodik
Schreiben	2	2	1	—	—	—	
Zeichnen	2	2	2	2	2	1	
Turnen	3	3	3	3	3	3	
Musik	3	4	5	4	4	4	Für jede Abteilung
Fremde Sprachen	3	3	3	2	2	2	Französisch u. Englisch
Landwirtschaftl. Unterricht	—	—	—	1	1	—	
Summe	34	37	37	38	38	33—35	Für jeden Schüler

5. für die, welche am Unterricht im Orgelspiel und in der Harmonielehre teilnehmen, in der Bearbeitung eines Chorals.

Am Schlusse der schriftlichen Prüfung sind die Aufgaben für die Lehrproben zu geben. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf die positiven Kenntnisse in Pädagogik, Religion, Deutsch, Geschichte und in der fremden Sprache, auf die Methodik in sämtlichen Lehrgegenständen der Volksschule.

In Österreich bestanden bis 1869 Präparandien, die an Normalschulen und Hauptschulen angegliedert waren. Diese Präparandenkurse hatten für Lehrer an Land-(Trivial)schulen eine dreimonatliche, für jene an Hauptschulen eine sechsmonatliche Dauer; im Jahre 1849 wurden die Kurse auf ein Jahr, 1852 auf zwei Jahre ausgedehnt. Die Prüfungen der Präparanden wurden vor dem geistlichen Schuldistriktsaufseher und vor dem k. k. Schulrat vorgenommen, die auch die Befähigungszeugnisse unterfertigten. Man unterschied Unterlehrerzeugnisse für Trivialschulen und Hauptschulunterlehrer-Zeugnisse, ferner Zeugnisse für Lehrer an Trivialschulen und für solche an Hauptschulen.

Die Vorbildungsanstalt für den Präparandenkurs war die Hauptschule. Die Anstellungsfähigkei für die unselbständigen Unterrealschulen jener Zeit wurde von den Absolventen einer Realschule und eines Präparandenkurses erworben, wenn sie sich dann noch einer sogenannten Konkursprüfung unterzogen.

Im Jahre 1874 wurde das österreichische Lehrerbildungswesen durch ein Organisationsstatut im Geist der neueren pädagogisch-didaktischen Anschauungen geregelt. Nach dem gegenwärtig geltenden Organisationsstatut für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten vom 31. Juli 1886, durch welches die Lehrziele herabgemindert wurden, sind die Anstalten für Lehrerbildung nach dem Geschlecht ihrer Zöglinge getrennt. Jede vollständige Bildungsanstalt für Lehrer oder für Lehrerinnen besteht in der Regel aus vier Jahrgängen und aus einer Übungsschule, nach Umständen auch aus einer Vorbereitungsklasse; mit Lehrerinnenbildungsanstalten können Kindergärten und besondere Lehrkurse zur Heranbildung von Handarbeitslehrerinnen und Kindergärtnerinnen verbunden sein.

Als Lehrziel der Pädagogik und praktischen Übungen wird bestimmt: „Übersichtliche Kenntnis der Kräfte des Menschen und der Mittel zur Entwicklung und Ausbildung derselben; Kenntnis der Grundsätze des erziehenden Unterrichts überhaupt und der Methodik der einzelnen Lehrgegenstände der allgemeinen Volksschule insbesondere; Bekanntschaft mit den in den allgemeinen Volksschulen eingeführten Schulbüchern und mit einzelnen methodischen Schriften; Kenntnis des Wesentlichsten aus der Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der historischen Entwicklung der Volksschule; Kenntnis der für die Schulpraxis wichtigsten Vorschriften; die zum Eintritt in den Schuldienst ausreichende Geübtheit im praktischen Lehrverfahren.“ „Während des ganzen Schuljahres hospitieren die Zöglinge des dritten Jahrganges in der Übungsschule (im 1. Semester in einer, im 2. Semester in zwei wöchentlichen Stunden). Das Hospitieren beginnt in der untersten Klasse und wird durch alle Unterrichtsstufen fortgeführt. Nach Tunlichkeit hat der ganze Jahrgang in derselben Klasse gleichzeitig zu hospitieren. Wöchentlich wird mit den Zöglingen eine Hospitierkonferenz (eine Stunde) abgehalten, die von dem Direktor geleitet wird und an der die betreffenden Übungsschullehrer, der Lehrer der Allgemeinen Unterrichtslehre und im zweiten Semester auch der Lehrer der Speziellen Methodik der Elementarklasse teilzunehmen haben. In der ersten Zeit des Schuljahres erhalten die Zöglinge in dieser Konferenz die erforderlichen Belehrungen über den in der Hospitierstunde eingehaltenen Lehrgang sowie über die übrigen Vorkommnisse in der Schulpraxis und werden zu genauen Beobachtungen und zur Notierung derselben angeleitet. Im weiteren Verlauf des Schuljahres sind die kurzgefaßten Stundenbilder, welche die Zöglinge über jede Hospitierstunde auszuarbeiten haben, die Grundlage dieser Konferenzen. Im zweiten Semester sind die hospitierenden Zöglinge auch zur Mithilfe beim Unterricht heranzuziehen.“

„Die Schulpraxis reiht sich zunächst der im dritten Jahrgang behandelten Speziellen Methodik der Elementarklasse, sodann dem im vierten Jahrgang bei den einzelnen Lehrgegenständen fortgeführten Unterricht in der Speziellen Methodik an

und wird das ganze Schuljahr hindurch vermittelt: *a*) durch vorbereitende Besprechungen, *b*) durch praktische Übungen der Zöglinge in der Übungsschule, *c*) durch nachfolgende Besprechungen. In der vorbereitenden Besprechung wird unter Vorsitz des Direktors und unter Beteiligung der Lehrer der Speziellen Methodik sowie der Übungsschullehrer der Plan für die praktischen Übungen, die an den in der Übungsschule eingehaltenen Lehrgang anzuknüpfen sind, auf eine Woche festgesetzt. Hiebei ist die Einrichtung zu treffen, daß gleichzeitig möglichst viele Zöglinge beschäftigt sind und daß während des Schuljahres jedem Zögling Gelegenheit geboten wird, auf verschiedenen Stufen und in allen Gegenständen sich praktisch zu üben. Für die praktischen Übungen der Zöglinge im Religionsunterricht ist innerhalb der für diesen Gegenstand bestimmten Stundenzahl vom Direktor im Einvernehmen mit dem Religionslehrer besondere Vorsorge zu treffen. Die Lehrversuche der Zöglinge in den übrigen Unterrichtsgegenständen finden gruppenweise unter der Leitung der Übungsschullehrer statt, die verpflichtet sind, am Schlusse derselben den Zöglingen ihre Wahrnehmungen und entsprechenden Bemerkungen mitzuteilen (drei Stunden wöchentlich). In jeder Woche finden solche Lehrversuche als Probelektionen in Anwesenheit sämtlicher Zöglinge unter Leitung des Direktors und in Gegenwart des betreffenden Lehrers der Speziellen Methodik sowie des betreffenden Übungsschullehrers statt (zwei Stunden wöchentlich). Die Probelektionen bilden den Gegenstand einer am Schlusse der Woche abzuhaltenden eingehenden Besprechung, bei der die Zöglinge und die beteiligten Lehrkräfte mitzuwirken haben. An diese Konferenz schließt sich die Besprechung der wichtigsten Schulereignisse der verflossenen Woche zu dem Zwecke an, die Zöglinge in die Schulerziehung und Schulverwaltung praktisch einzuführen und sie mit dem Pflichtenkreis des Lehrers bekannt zu machen. Wo es die Verhältnisse gestatten, sind von den Zöglingen unter Leitung der Lehrer auch andere Volksschulen des Ortes und der Umgegend zu besuchen. Auf allen Stufen ist die Privatlektüre dem Unterricht dienstbar zu machen. Zu diesem Zwecke sind den Zöglingen geeignete Bücher allgemein pädagogischen, didaktischen und speziell methodischen Inhalts, insbesondere Bücher, die Musterlehrproben enthalten, in die Hand zu geben und die Zöglinge sind anzuhalten, solche Bücher selbständig durchzuarbeiten und über den Inhalt mündlich oder schriftlich zu referieren."

„Bei der Auswahl des Lehrstoffes in den einzelnen Unterrichtsgegenständen ist die besondere Aufgabe der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten genau zu beachten. In formaler Beziehung soll der Unterricht ein Muster desjenigen sein, den die Zöglinge als Lehrer später zu erteilen haben werden. Insbesondere hat jeder Lehrer auf die richtige methodische Behandlung des Unterrichts ganz besonderen Fleiß zu verwenden und auf den inneren Zusammenhang verwandter Gegenstände zu achten. Rein vortragsmäßiges Unterrichten sowie mechanisches Auswendiglernen sind durchaus zu vermeiden. Diktieren von Lehrstoff ist unbedingt untersagt. Beim Unterricht ist derart vorzugehen, daß sich der Lehrer mit seinen Zöglingen in fortgehenden unterrichtlichen Kontakt setze, die Schüler zum Mitdenken und Mitarbeiten veranlasse, eine möglichst selbständige Reproduktion des Unterrichts seitens der Zöglinge anstrebe und jede Unterrichtsstunde nicht bloß zu einer Lehrstunde, sondern zu einer Lernstunde gestalte. Übersichtliche Wiederholungen des behandelten Lehrstoffes haben während des Schuljahres auch nach Abschluß jedes größeren Abschnittes und am Ende des Schuljahres nach Abschluß des gesamten Lehrstoffes in jedem theoretischen Gegenstand stattzufinden."

Das Ausmaß, in dem die einzelnen Lehrgegenstände der österreichischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten im Lehrplan vertreten sind, ergibt sich aus den Tabellen auf Seiten 985 u. 986.

Der Unterricht in Somatologie und Gesundheitspflege des Menschen wird seit dem Jahre 1891 in den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten durch einen vom Unterrichtsminister bestellten ärztlichen Dozenten erteilt.

Neben der Unterrichtssprache kann jede andere Landessprache als Lehrgegenstand eingeführt werden. In Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten mit nichtdeutscher Unterrichtssprache ist die deutsche Sprache gemäß den betreffenden Landesgesetzen und besonderen Ministerialver-

a) **Für Lehrerbildungsanstalten.**

	I	II	III	IV	
Religion	2	2	2	2	
Pädagogik u. prakt. Übg.	—	2	5*)	9	*) Im I. Semester Unterrichtslehre, im II. Semest. spezielle Methodik d. Elementarklasse
Unterrichtssprache	4	4	4	4	
Geographie	2	2	2	1	
Geschichte und vaterländische Verfassungslehre	2	2	2	1	
Mathematik und geometrisches Zeichnen	4	3	2	2	*) Im I. Semester im IV. Jahrg. und im II. Semester im I. Jahrg. Somatologie und Gesundheitspflege des Menschen.
Naturgeschichte	2*)	2	1	1*)	
Naturlehre	2	2	2	1	
Landwirtschaftslehre	—	—	2	2	Außerdem Übungen im landwirtschaftlichen Versuchsgarten.
Schönschreiben	1	—	—	—	
Freihandzeichnen	2	2	2	1	
Allg. Musiklehre u. Gesang	1	1	—	—	
Gesang	—	—	2	2	
Violinspiel	2	2	1	1	
Klavierspiel	2	2	—	—	Für jede Abteilung.
Orgelspiel	—	—	2	2	Für jede Abteilung.
Turnen	2	2	1	1	
Stenographie	—	2+2.			Nicht obligat, in 2 Kursen zu je 2 wöchentlichen Stunden.
Summe	28	30	32	32	

ordnungen als Unterrichtsgegenstand zu behandeln. Nach vollständiger Beendigung des Unterrichtskurses werden die Zöglinge einer unter dem Vorsitz eines Abgeordneten der Landesschulbehörde abzuhaltenden strengen Prüfung aus sämtlichen an der Lehrer- (Lehrerinnen-) Bildungsanstalt gelehrten Gegenständen unterzogen und erhalten, wenn sie den vorschriftsmäßigen Anforderungen entsprechen, ein Zeugnis der Reife; dieses befähigt zur provisorischen Anstellung als Unterlehrer (Unterlehrerin) oder Lehrer (Lehrerin) an Volksschulen.

Der Lehrkörper der Bildungsanstalt besteht aus dem Direktor, den Hauptlehrern, den Religionslehrern, den Übungsschullehrern und den erforderlichen Hilfslehrern.

Nur wenige der österreichischen Lehrerseminare sind Internate.

Für die Beurteilung der inneren Einrichtung der Lehrerseminare ist noch immer das Votum Diesterwegs maßgebend, das in folgenden Punkten gipfelt: 1. Eine Lehrerbildungsanstalt, in der theoretische oder theoretisierende Vorträge vorherrschen, ist nicht nur eine unnütze, sondern eine verderbliche Anstalt. 2. In einer Bildungsanstalt für praktische Lehrer, zumal Volksschullehrer, dürfen Vorträge nur über historisch-positive Tatsachen vorkommen, alle anderen Gegenstände sindin entwickelnden Dialogen zu behandeln. 3. Der Unterricht, den die zu bildenden praktischen Lehrer genießen, muß die Form abspiegeln, in der sie selbst in ihren Schulen zu lehren haben. 4. Aus diesen Gründen ist die Anstellung theoretisierender Professoren in Lehrerbildungsanstalten unzulässig. 5. Durchgebildete, in der Praxis der Schultätigkeit bewährte Schulmänner sind die an Lehranstalten der Seminarien und der Fortbildungsanstalten für Lehrer zu berufenden Personen. 6. Lehrerbildungs- und Lehrerfortbildungsanstalten sind unnütze, irreleitende und verderbliche Institute ohne genaue Verbindung derselben mit einer Schule, in der die Leiter jener Anstalten

b) Für Lehrerinnenbildungsanstalten.

	I	II	III	IV	
Religion	2	2	2	2	
Pädagogik u. prakt. Übg.	—	2	5—6 *)	9	*) 6 für Anstalten, mit denen Kindergärten verbunden sind.
Unterrichtssprache . . .	4	4	4	4	
Geographie	2	2	2	1	
Geschichte	2	2	2	1	
Arithmetik u. geometr. Formenlehre	3	3	2	1	
Naturgeschichte	2*	2	1	1 *)	*) Im I. Semester im IV. Jahrg. und im II Semester im II. Jahrg. Somatologie u. Gesundheitspflege des Menschen.
Naturlehre	2	2	2	1	
Schönschreiben	1	—	—	—	
Freihandzeichnen . . .	2	2	2	1	
Allg. Musiklehre u. Gesang	2	2	2	2	
Weibliche Handarbeiten .	2	2	2	2	
Turnen	2	1	1	1	
Französische Sprache**)	2		2		In 2 Kursen zu je 2 Stunden; nicht obligat.
Violinspiel	2	2	1	1	Nicht obligat.
Stenographie	—	2 + 2			In 2 Kursen zu je 2 Stunden; nicht obligat.
Summe .	30	32	32—33	31	

**) An Stelle der französischen Sprache kann die italienische oder englische Sprache treten.

praktisch tätig sind, d. h. in der sie selbst in Gegenwart der zu Bildenden lehren und in der diese unter der Aufsicht der Leiter ihre Lehrversuche anstellen.

Literatur: Muthesius, Würdigung der neuen preußischen Lehrpläne und Prüfungsordnungen. Pädag. Blätter 1901, H. 10. — Jahrb. d. Vereines f. wissensch. Päd. 34 Jahrg., 1902. Helfert J. A., Die österreich. Volksschule. Prag 1860 und 1861.

Linz. *W. Zenz.*

Lehrerinnenheime. Sie sind Mittel zu einer Art Selbsthilfe und werden sowohl in Deutschland wie in Österreich von Lehrerinnenvereinen gegründet und erhalten.

Die ersten Lehrerinnenheime entstanden in Deutschland, und zwar das erste unter dem Protektorate der Kaiserin Friedrich in Steglitz bei Berlin, ferner das Feierabendhaus in Dresden unter dem Protektorate Ihrer königlichen Hoheit der Frau Prinzessin Friedrich August.

Meistens dient dort als Norm, daß die Aufzunehmenden wenigstens 55 Jahre alt seien und mindestens fünf Jahre unterrichtet haben, 300 bis 600 Mark Eintrittsgeld und ebensoviel Jahrespension zahlen.

Vorübergehenden Aufenthalt können auch Nichtmitglieder zum Preise von 2 bis 4 Mark täglich nehmen.

Nach diesen Grundsätzen bestehen in den meisten Städten Deutschlands Lehrerinnenheime.

Im Ausland, so z. B. in Paris, London, Brüssel und in Italien haben die Mitglieder des „Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereines" Pensionen und es werden den Ansuchenden Pensionen sowohl in Badeorten, als auch in größeren Städten des Auslandes angewiesen.

Auch in Österreich stehen den Lehrerinnen in den einzelnen Kronländern Lehrerinnenheime zur Verfügung, die nicht nur jungen Lehrerinnen, sondern auch alleinstehenden alten Lehrerinnen zu gute

kommen, deren Gehalts- und Pensionsverhältnisse die Führung einer eigenen Wirtschaft nicht gestatten würden. Aber auch solchen, die geselligen Anschluß wünschen, sind Lehrerinnenheime sehr zu empfehlen.

Sie sind bis auf wenige in Privathäusern eingemietet und beruhen auf Selbsterhaltung und besitzen keinerlei Fonds, da die Lehrerinnen in Österreich nicht geneigt sind, Einzahlungen in gleicher Höhe zu leisten wie die in Deutschland.

Der „Verein der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Wien", gegründet 1869, besitzt in seinem eigenen Hause, Wien, IX. Eisengasse 34, ein Lehrerinnenheim, in welchem Lehrerinnen, meist aber stellenlose Erzieherinnen und Privatlehrerinnen Aufenthalt nehmen.

Präsidentin ist Frau Maria Schwarz, der Preis beträgt 2·70 bis 3 K täglich. Ein solches Heim hat auch der „Verein der katholischen Lehrerinnen und Erzieherinnen", welches 1880 gegründet wurde und in Wien, I. Nikolaigasse, eingemietet ist.

Weiters ist zu nennen das Kaiser Franz Josefsheim für katholische Lehrerinnen in Wien, I. Singerstraße 13, für fünf Lehrerinnen; ferner das Deutsche Erzieherinnenheim, Wien, I. Helferstorfferstraße 1, für Reichsdeutsche.

Lehrerinnen können auch noch Aufenthalt finden im Elisabethheim für Witwen, Waisen, Frauen und Mädchen gebildeter Stände, Wien, VII. Burggasse 30, gegründet 1900, vorläufig für 22 Bewohnerinnen ausreichend, Pensionspreis 70 bis 90 K monatlich. Andere Lehrerinnenheime bestehen in Prag (Krakauergasse), errichtet vom „Verein Frauenwohl", und in Graz (vorläufig in einem Miethause), ferner in Budapest (Fabrikgasse 18) im neuerbauten eigenen Hause.

Ein Erholungs- und Feierabendheim hat ferner der „Österreichische Verein zur Gründung und Erhaltung von Erholungs- und Feierabendhäusern für Lehrerinnen mit dem Sitze in Korneuburg", gegründet 1894, in seinem 1902 in Hadersdorf-Weidlingau erbauten ersten Vereinshause 1903 eröffnet.

Dieser humanitäre Verein hat die Bestrebung, in seinem direkt im Walde gelegenen Hause nicht definitiv angestellten, erholungsbedürftigen, mittellosen Lehrerinnen aller Kategorien, soweit es in seinen Kräften steht, Erholungsaufenthalt, vorläufig in den Ferien, zu bieten und pensionierten Lehrerinnen einen passenden Aufenthalt für ihren Lebensabend zu mäßigen Preisen zu gewähren. Das Hauptbestreben des Vereines ist dahin gerichtet, so viel als möglich Freiplätze zu verleihen. Ermöglichen sollen dies außer den Spenden die Lehrerinnen, welche den vollen Pensionspreis bezahlen, der 2 bis 3 K täglich beträgt, bei längerer Dauer des Aufenthalts aber ermäßigt wird.

Das Bestreben des Vereines ist, durch entsprechend gute reichliche Kost, durch Aufenthalt in ozonreicher Luft, durch die großen Veranden auch an Regentagen und durch geselligen Verkehr der Bewohnerinnen wie bisher günstige Resultate zu erzielen; das Unternehmen ist daher allen Lehrerinnen zu empfehlen. Außer dem Ausbaue dieses I. Vereinshauses ist noch ein Haus im Hochgebirge und ein solches am Meeresstrande geplant.

Vereinsbeitrag ist 1 K jährlich. Ganze Plätze kosten monatlich 80 K, halbe 40 K.

Tagespensionen werden nur ausnahmsweise gewährt, da dauernde Erholung mindestens einmonatlichen Aufenthalt voraussetzt. Kranke Kolleginnen finden keine Aufnahme. Gründerin und seitherige Präsidentin des Vereines ist Fräulein Marianne Nigg, Korneuburg. In allen Heimstätten ist vorherige Anmeldung nötig.

Wien. *Ferd. Frank.*

Lehrerprüfungen s. d. Art. Prüfung der Lehrer.

Lehrervereine (Vereine der Lehrer und Lehrerinnen an Volks- und Bürgerschulen). Über die große Bedeutung der Lehrervereine äußert sich Diesterweg in den Rhein. Blättern, N. F., XX. Bd. (1839) folgendermaßen: „Lehrervereine sind die eigentliche Lebensluft des wahren Lehrersinnes; in ihnen hat er den seinem Wesen entsprechendsten Ausdruck; sie sind eine Frucht des Lehrersinnes, die wiederum das erzeugt, aus dem sie hervorgegangen."

„In der Vereinigung liegt unsere Kraft. Isoliere dich, und du bist schwach oder du wirst es; trenne dich von deinen Stammesgenossen, und du gehst der edelsten Freuden verlustig."

„Folglich Vereinigung von Neuem, Erhaltung und Belebung bestehender Vereine, Erneuerung nach den Bedürfnissen der Zeit, des Ortes und der Persönlichkeiten,

Stiftung neuer Vereine nach Grundlagen, die eine lebendige, frische, freie und frohe Tätigkeit sichern!"

Die Entwicklung des Vereinswesens innerhalb der deutschen Lehrerschaft Österreichs begann im Jahre 1863 mit der Gründung des ersten Wiener Lehrervereines „Die Volksschule" und des „Wiener Lehrervereines".

Der Eröffnungssitzung des Vereines „Die Volksschule", an dessen Spitze Bürgerschuldirektor Franz Bobies getreten war, wohnte der nachmalige Unterrichtsminister Hasner bei, der den Beruf des Lehrers als einen der schönsten und schwierigsten pries, der einer besonderen Charakterstärke bedürfe. Die Feier wurde mit einer Festhymne von Franz Mair geschlossen. Die Angelegenheit der Assoziation der Lehrer und des Vereinswesens besprach Schulrat Vinzenz Prausek eingehend im „Österreichischen Schulboten".

An der Eröffnung des „Wiener Lehrervereines" beteiligten sich Schulrat Becker, ferner der nachmalige Sektionschef im Unterrichtsministerium Dr. Hermann und drei Prälaten; auch Lehrerinnen nahmen zum erstenmal am Vereinsleben teil. Die Tendenz dieses Vereines ergibt sich aus der Eröffnungsrede des damaligen Vorsitzenden, Direktors J. Schober; er sagte: „Durch die Religion der Liebe werden wir fern von Egoismus, Parteigeist und schwankendem Haschen nach Popularität unsere Ziele verfolgen und erreichen. Der Verein des erfahrenen Alters mit der tatkräftigen Jugend kann eine Macht werden."

Nach dem Vorbild des Vereines „Die Volksschule" entstanden bald in den österreichischen Provinzstädten Lehrervereine, die sich die Schaffung einer freien Schule und einer gut vorgebildeten, freien Lehrerschaft zum Ziele steckten.

Die einzelnen Lehrervereine schlossen sich dann allmählich zu Landesvereinen zusammen und aus ihrem Verband ging 1882 der Deutsch-österreichische Lehrerbund, der gegenwärtig stattlichste Lehrerverein in Österreich, hervor, dem ungefähr 17.500 Mitglieder angehören und dessen Organ die Deutsch-österreichische Lehrerzeitung ist. Große Verdienste um die Ausgestaltung dieses Lehrerbundes erwarb sich dessen langjähriger Präsident, Oberlehrer A. Katschinka in Wien.

Derzeit gehören dem Deutsch-österreichischen Lehrerbund an: der Niederösterreichische Landes-Lehrerverein mit 39 Zweigvereinen und nahezu 2900 Mitgliedern, der Oberösterreichische Landes-Lehrerverein mit 45 Zweigvereinen und nahezu 1200 Mitgliedern, der Salzburger Landes-Lehrerverein mit 18 Zweigvereinen, der Kärntner Lehrerbund mit 23 Zweigvereinen, ferner 26 Zweigvereine aus Steiermark, der Deutsche Landes-Lehrerverein in Böhmen mit 80 Zweigvereinen und über 6600 Mitgliedern, der Deutsch-mährische Lehrerbund mit 39 Zweigvereinen und über 2800 Mitgliedern, ferner 13 Zweigvereine des Schlesischen Landeslehrervereines, der Lehrerverein des Landes Vorarlberg, der Verein der deutschen Volksschullehrer Südtirols, der Unterinntaler Lehrerverein und der Lehrerverein-Gottschee. Den steten Bemühungen des Präsidenten Keßler dürfte es gelingen, dem Deutsch-österreichischen Lehrerbund in absehbarer Zeit die Landesorganisationen sämtlicher Kronländer zuzuführen.

Seit dem Jahre 1875 besteht in Wien ein Verein der Bürgerschullehrer, der sich mit dem im Jahre 1903 in Linz entstandenen Bürgerschullehrervereine zu einem Bürgerschullehrerbund vereinigte. Zweck des Bundes ist die Förderung der Standesinteressen der Bürgerschullehrer.

Der Lehrerinnenverein in Wien, dem Lehrerinnen in allen Kronländern angehören, zählt gegenwärtig gegen 500 an öffentlichen Schulen wirkende Lehrerinnen und 108 Erzieherinnen und Privatlehrerinnen.

Der Katholische Lehrerbund für Österreich mit dem Sitze in Wien umfaßte im Jahre 1903 elf Lehrer- und drei Lehrerinnenvereine.

Die ersten Lehrervereinigungen (Lehrerfeste) in Deutschland fallen in das Ende des 18. und in den Anfang des 19. Jahrhunderts.

Über Anregung des Brigadepredigers und nachmaligen Superintendenten Mann entstand 1813 die Berliner Schullehrer-Gesellschaft, die sich die Verbesserung des Schulwesens zur Aufgabe machte. Die ersten Landes- und Provinzial-Lehrervereine wurden um das Jahr 1840 gegründet, so z. B. der Württembergsche Volks-

schullehrerverein, der Dortmunder Verein für die deutsche Volksschule.

Der von Diesterweg ausgehende Impuls war der wirksamste und dauerndste, den das Vereinswesen der Volksschullehrer seit 1840 erfahren hat. Mit Begeisterung schlossen sich namentlich die jüngeren Lehrer zusammen, um mit vereinten Kräften an dem Werk der Volksbildung zu arbeiten.

Im Jahre 1848 vereinigten sich viele der damaligen Landeslehrervereine zu dem Allgemeinen Deutschen Lehrerverein, der eine Verbrüderung aller Lehrer der verschiedenen Schulen Deutschlands, die Herstellung und Fortbildung eines geordneten Schul- und Erziehungswesens zur Förderung national-deutscher, sittlich-religiöser Volksbildung anstrebte.

Die auf das Jahr 1848 folgende Reaktionszeit wirkte nachteilig auf das Vereinsleben. Erst das Jahr 1871 brachte eine günstige Wendung; es wurde der Deutsche Lehrerverein in Berlin gegründet, der die Förderung der Volksbildung durch Hebung der Volksschule bezweckt. Diesem Vereine gehören gegenwärtig nahezu alle Landes- und Provinzialvereine an; er zählt 104.000 Mitglieder. Vorsitzende waren bisher: Engelien, Petsch, Rapmund, Tiersch, Clausnitzer; das Organ dieses mächtigen Lehrerbundes ist die „Pädagogische Zeitung" (in Berlin), ein Jahrbuch berichtet über die Tätigkeit des Ausschusses und der einzelnen Landeslehrervereine. Ungefähr die Hälfte der Mitgliederzahl entfällt auf die Landeslehrervereine preußischer Volksschullehrer.

Unter den neben dem Deutschen Lehrervereine bestehenden Volksschullehrervereinen im Deutschen Reich sind mit Rücksicht auf die große Mitgliederzahl anzuführen: der Bayerische Volksschullehrerverein und der Allgemeine sächsische Lehrerverein.

Unter den Vereinen mit konfessioneller Tendenz sind zu erwähnen: der Verband deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine, in den nur solche Vereine aufgenommen werden, „die in Christo, dem Gekreuzigten und Auferstandenen, allein das Heil der Welt erblicken und für das Recht evangelischer Eltern und evangelischer Schulen eintreten"; ferner der Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde in Rheinland und Westfalen und der Verein evangelischer Lehrer in Württemberg. Die meisten katholischen Lehrervereine haben sich zu dem Katholischen Lehrerverband des Deutschen Reiches zusammengeschlossen. Dieser bezweckt: Hebung der Schule nach den Grundsätzen der katholischen Kirche und Förderung der Interessen des Lehrerstands. Die ansehnlichsten unter den katholischen Zweigvereinen sind jene in den Provinzen Rheinland, Westfalen, Westpreußen und Posen.

Der erste Lehrerinnenverein wurde 1869 in Berlin gegründet; ihm folgte bald die Gründung anderer Lehrerinnenvereine. Aber erst durch den im Jahre 1890 geschaffenen Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein wurde eine Organisation der Lehrerinnen im Deutschen Reiche ins Leben gerufen, die auf die Entwicklung des Lehrerinnenstands sowie auf die Ausgestaltung des Mädchenschulwesens einen mächtigen Einfluß ausübte. Heute umfaßt dieser Bund 69 Zweigvereine im Deutschen Reich, ferner die Vereine deutscher Lehrerinnen in England, Frankreich, Italien, Buenos Ayres und in New-York. Der Verband zählt gegenwärtig nahezu 20.000 Mitglieder. Seine umfangreiche Tätigkeit erstreckt sich — wie jene der Lehrerverbände — nicht nur auf die Förderung der geistigen, sondern auch der materiellen Interessen der Mitglieder.

Der Katholische deutsche Lehrerinnenverein, dem etwa 6000 Mitglieder angehören, bezweckt „die Förderung des geistigen und materiellen Wohles der Lehrerinnen und die Pflege der Schule nach den Grundsätzen der katholischen Kirche".

In dem Zusammenwirken der vereinigten Schulmänner liegt der Wert und der Reiz des Vereinslebens, dessen Regsamkeit stets das Symptom einer geistig rührigen Gesellschaft war und sein wird. Immer stattlicher wird die Zahl jener, die mannhaft festhalten an den Worten des Altmeisters: Aufwärts und vorwärts!

Literatur: Frank F., Die österreichische Volksschule von 1848 bis 1898. Wien. — Katschinka A., Deutsch-österreichische Lehrerzeitung, Jahrg. 1902, Nr. 21, 23, 24, Jahrg. 1903, Nr. 1, 4, 5, 6, 9. Mitteilungen des deutsch-österreichischen Lehrerbundes 1905. — Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Leipzig

1903. — Deutscher Lehrerinnen-Kalender. Berlin. — König K., Lehrervereine und Lehrertage. Fuchs, Zabern im E. — Jahrbuch des Deutschen Lehrervereines, Jahrgänge 1875 bis 1904. Leipzig. — Rißmann, Der deutsche Lehrerverein in den ersten 25 Jahren seines Bestandes. Berlin. — Jahrbuch des Katholischen Lehrerverbandes des Deutschen Reiches. Köln.

Linz. *Wilh. Zenz.*

Lehrervereine (höhere Schulen). Der Zweck aller Vereine von Lehrern an höheren Schulen ist die Förderung des höheren Schulwesens nach den verschiedenen Richtungen und die Wahrung der Interessen des höheren Lehrerstandes; sie dienen auch dem geselligen Verkehr und gegenseitiger Anregung. In den Versammlungen der Vereine werden Vorträge gehalten über wissenschaftliche, pädagogisch-didaktische, organisatorische und schulpolitische Fragen (im weitesten Sinne), wobei in den sich anschließenden Wechselreden zum Austausch der Meinungen und damit zur Klärung, Festigung oder Berichtigung der Ansichten Gelegenheit gegeben ist. Frei von amtlichen Rücksichten können in den Vereinen die oft auf reicher Erfahrung beruhenden Überzeugungen der praktischen Schulmänner öffentlich geäußert und beurteilt werden, wodurch für den Unterricht Nutzen geschaffen, der Unterrichtsverwaltung wertvolle Anregungen gegeben werden können. Die gemeinsamen Interessen des Standes können durch die Vereine der Lehrer am besten vertreten werden.

Mitglieder dieser Vereine sind regelmäßig die (ordentlichen) akademisch gebildeten Lehrer und Professoren der „Mittelschulen“ (d. i. der Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und anderer verwandter Anstalten) einschließlich der Direktoren und vielfach auch der höheren aus dem Stande der Mittelschullehrer hervorgegangenen Vorgesetzten; auch einzelne Universitätsprofessoren gehören den Vereinen an oder nehmen doch an ihren Verhandlungen teil. Nur wenige dieser Vereine schränken die Teilnahme auf die „Lehrer“ ein, indem sogar die Direktoren ausgeschlossen sind (so in Braunschweig und im Großherzogtum Hessen).

Gegliedert sind die Vereine dem Zwecke entsprechend nach Staaten und Ländern, innerhalb der Staaten nach den einzelnen Schulgattungen oder einzelnen Unterrichtszweigen oder auch nach den Nationalitäten.

In Österreich ist der älteste dieser Vereine „Die Mittelschule in Wien“, gegründet 1861. Er war zuerst auf die Mittelschullehrer Wiens beschränkt, gewann aber bald auch auswärtige Mitglieder, während er andererseits auf die Lehrer von Gymnasien beschränkt wurde, da die Realschulmänner 1870 einen eigenen Verein „Die Realschule“ gründeten. Doch wurden auch seither wiederholt gemeinsame Angelegenheiten in gemeinsamen Versammlungen beider Vereine beraten. „Die Mittelschule in Wien“ zählte 1904 273 Mitglieder (darunter 15 Landesschulinspektoren und 41 Direktoren), „die Realschule“ 188 Mitglieder. 1872 bildete sich in Brünn ein Verein „Mittelschule“, der aber nur bis 1875 bestand. Erst 1902 wurde ein neuer Verein „Deutsche Mittelschule in Mähren mit dem Sitze in Brünn“ gegründet, der 1904 170 Mitglieder zählte. Der Verein „Innerösterreichische Mittelschule in Graz“, gegründet 1873, hat sich 1896 freiwillig aufgelöst. Die „Deutsche Mittelschule in Prag“ ist 1885 gegründet und zählte 1904 180 Mitglieder; die „Mittelschule für Oberösterreich und Salzburg in Linz“, gegründet 1892, zählte 1904 120 Mitglieder die „Bukowiner Mittelschule in Czernowitz“, gegründet 1893, 156 Mitglieder; die „Deutsche Mittelschule für Nordmähren in Olmütz“, gegründet 1899, 133 Mitglieder; der „Verein deutscher Mittelschullehrer in Nordböhmen, gegründet 1901, 230 Mitglieder. Die Zahl der Mitglieder aller deutsch-österreichischen Mittelschulvereine betrug darnach 1904 1450. Die Vereine in Wien, Prag, Linz, Czernowitz und Olmütz geben gemeinsam die Zeitschrift „Die österreichische Mittelschule“ heraus, und zwar besteht diese seit 1888; jährlich erscheinen vier Hefte. Als Organ des Vereines deutscher Mittelschullehrer in Nordböhmen und des Brünner Vereines dienen die „Mitteilungen“, die in zwangslosen Heften erscheinen (3. Jahrgang 1904 in 6 Heften). — Um zu der literarischen Vereinigung, wie sie 1888 in der Vereinszeitschrift erreicht war, auch die persönliche zu gewinnen, wurden von den Vereinen die allgemeinen deutsch-österreichischen Mittelschultage in Wien angeregt und vorbereitet, die aber nicht

auf Vereinsmitglieder beschränkt sind. Die erste derartige Versammlung wurde 1889 abgehalten, die achte am 6. bis 8. April 1903, die 670 Teilnehmer zählte. Außer den allgemeinen Versammlungen tagten immer auch vielerlei Sektionen und regelmäßig waren auch Ausstellungen von Lehrmitteln mit diesen Versammlungen verbunden. Auch die nichtdeutschen Vereine und Anstalten beteiligten sich durch einzelne Vertreter.

Die tschechischen Mittelschullehrer gründeten 1884 in Prag einen Zentralverein (Ústřední spolek českých profesorů v Praze), der 1904 1380 Mitglieder zählte mit Zweigvereinen in Brünn und Kremsier. Seit dem Jahre 1895 gibt er eine eigene Zeitschrift heraus, die jährlich fünfmal im Umfange von 25 Druckbogen erscheint (Vestník českých professorů), dann eine Bücherei für Unterhaltung und Belehrung (Česká knihovna zábavy a poučení), die vom k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht für die Schülerbibliotheken empfohlen wurde (bis jetzt 17 Bände, darunter Band 10: Za českou osvětu. Obrázky z dějin českého školství středního [Bilder aus der Geschichte des böhmischen Mittelchulwesens] von J. Šafránek 1898), eine Sammlung der für die böhmischen Mittelschulen gültigen Normalien u. a. Er veranstaltet auch alljährlich Schülervorstellungen im Nationaltheater in Prag, auch Konzerte für die Schüler. „Mittelschultage" in Prag wurden bisher acht abgehalten.

Der galizische Mittelschulverein Towarzystwo nauczycieli szkoł wyższych besteht seit dem Jahre 1884 und zählte 1904 690 Mitglieder mit Zweigvereinen (Koła) fast in jeder Stadt, in der es polnische Mittelschulen gibt. Die Vereinszeitschrift „Muzeum" erscheint seit der Gründung des Vereines.

Die Supplenten an deutschen Mittelschulen gründeten zur Vertretung ihrer besonderen Standesinteressen im Jahre 1889 einen eigenen Verein in Wien.

Zu Pfingsten 1905 ist in Brünn der „Reichsverband der österreichischen Mittelschulvereine" begründet worden (Vgl. Österr. Mittelsch. 19, 410 ff.), in dem alle die genannten Vereine und auch ein italienischer (mit 50 Mitgliedern) vereinigt sind zur gemeinsamen Vertretung gemeinsamer Angelegenheiten.

Der Förderung besonderer Zweige des Unterrichtes und der wissenschaftlichen Fortbildung der Lehrer dient ein Verein von klassischen Philologen und Archäologen „Eranos Vindobonensis", ein „Neuphilologischer Verein" in Wien (1893 gegründet), ein Verein der Zeichenlehrer und der Turnlehrer. An dem „Vereine der Freunde des humanistischen Gymnasiums" in Wien (gegründet 1906; s. Zs. f. ö. Gymn. 57, 385 ff.); der „Archäologischen Kommission für österreichische Gymnasien", der „Numismatischen Gesellschaft" in Wien, der „Deutschen Gesellschaft für Altertumskunde" in Prag, dem naturwissenschaftlichen Verein „Lotos" in Prag, an den verschiedenen historischen und anderen wissenschaftlichen Vereinen beteiligen sich auch viele Lehrer an Mittelschulen, natürlich auch an vielerlei Vereinen anderer Art. — Ein „Verein zur Unterstützung der Witwen und Waisen der Mittelschulprofessoren in der österreichisch-ungarischen Monarchie (vgl. Österr. Mittelsch. 4, 126), eine „Wohlfahrtseinrichtung" (eine Art Begräbniskassa) in Wien und eine ähnliche Vereinigung verbunden mit dem nordböhmischen und Brünner Verein sucht das zuweilen harte Los der Hinterbliebenen von Mittelschullehrern durch genossenschaftliche Selbsthilfe zu mildern. Sehr viele Mittelschullehrer sind Mitglieder des allgemeinen Beamtenvereines der österreichisch-ungarischen Monarchie.

Im Deutschen Reiche gibt es Vereine von Lehrern höherer Schulen fast in allen Staaten. In Preußen bestehen 11 Provinzialvereine, nämlich in Berlin-Brandenburg (gegründet 1872 und 1873), Ost- und Westpreußen (1872), Pommern (1873), Posen (1885), Schlesien (1873), Sachsen (1883), Hannover (1884), Schleswig-Holstein (1884), Westfalen (1883), Hessen-Nassau (1873), Rheinprovinz (1883; verschieden davon ist der Verein Rheinischer Schulmänner, gegründet 1862, der nur eine jährliche Zusammenkunft hält). Die meisten dieser Vereine haben eigene Unterstützungskassen (Relikten-, Waisenkassen) gegründet. Alle Provinzialvereine sind seit 1884 vereinigt durch die „Delegiertenkonferenz", in die jeder Verein zwei Delegierte entsendet. Dann bestehen in Preußen noch: der Verein preußischer Zeichenlehrer (gegr. 1890), der Verein seminaristisch gebildeter Lehrer an höheren Schulen und deren Vorschulen

und der Verein wissenschaftlicher Lehrer an öffentlichen höheren Mädchenschulen.

Der Bayerische Gymnasiallehrerverein (gegründet 1863) und der Bayerische Realschulmännerverein (gegr. 1871) geben je eine eigene Zeitschrift heraus.

Im Königreich Sachsen besteht der Gymnasiallehrerverein seit 1890. Der Sächsische Realschulmännerverein, gegründet 1874, hat sich 1893 in den Verein der Lehrer an sächsischen Realgymnasien und den Verein sächsischer Realschullehrer gespalten.

In Württemberg besteht ein Reallehrerverein und ein Verein der Lehrer an den humanistischen Lehranstalten Württembergs (gegründet 1890). Der Verein akademisch gebildeter Lehrer an den Mittelschulen Badens (gegründet 1885) erhält mit den Landesverein akademisch gebildeter Lehrer im Großherzogtum Hessen und dem Gymnasiallehrerverein in Württemberg die „Südwestdeutschen Schulblätter".

Der Verein Meklenburgischer Schulmänner ist 1872 gegründet, der der Lehrer an den höheren Lehranstalten in Sachsen-Weimar 1888, die Vereinigung der Gymnasiallehrer in Braunschweig 1888, der Verein der akademisch gebildeten Lehrer in Sachsen-Meiningen 1892, der der wissenschaftlich gebildeten Lehrer Anhalts 1893, der Oberlehrerverein in Lübeck 1887, der Verein der Oberlehrer in Hamburg 1884, der Verein akademisch gebildeter Lehrer in Elsaß-Lothringen 1892. Bemerkt mag werden, daß die Verhandlungen des Braunschweiger und Lübecker Vereins bloß „vertraulich" sind.

Am 9. April 1904 wurde in Darmstadt der erste Verbandstag der Vereine akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands abgehalten. Der „Verband" umfaßt die verschiedenen Landes- und Provinzialvereine und wird regelmäßig alle zwei Jahre einen Verbandstag abhalten. Die Angelegenheiten des Vereinsverbandes werden durch den dreizehngliedrigen Verbandsvorstand geleitet, der einmal im Jahre zusammentritt. „Die Vorträge auf dem Verbandstage können Fragen des höheren Schulwesens, wissenschaftliche Gegenstände von allgemeiner Bedeutung oder Standesangelegenheiten behandeln" (§ 4 der Satzungen).

Über ganz Deutschland verbreitet sind: der Gymnasialverein, gegründet 1890 zur Wahrung der humanistischen Schulbildung, der die Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium" herausgibt; der in viele Zweigvereine gegliederte allgemeine deutsche Realschulmännerverein, gegründet 1875; der Verein zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens, gegründet 1890. der die „Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen" unterstützt und gleichfalls viele Zweigvereine zählt. Mitglieder auch außerhalb Deutschlands hat der Verein zur Förderung des Unterrichts in Mathematik und den Naturwissenschaften (gegründet 1890) und der Verein deutscher Zeichenlehrer (gegründet 1874), der die „Zeitschrift des Vereines deutscher Zeichenlehrer" herausgibt. Eine Vereinigung deutscher Philologen und Schulmänner — also nicht beschränkt auf die Lehrer höherer Schulen — besteht seit 1837, aber nicht als Verein, sondern es finden bloß in bestimmten Zeitabschnitten, meist alle zwei Jahre, Versammlungen in verschiedenen Orten des deutschen Reiches und Österreichs (1858 Wien, 1874 Innsbruck, 1893 Wien) statt, „die deutschen Philologentage".

Literatur: Die Satzungen des Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands sind abgedruckt in den Südwestdeutschen Schulblättern 1904 S. 239 ff. Über den ersten Verbandstag s. Neue Jahrbücher f. kl. Altert. u. Pädag. XIV, 356 ff. Über die ersten 25 Jahre der „Wiener Mittelschule" s. Egger-Möllwald. Österr. Mittelsch. I, 1 ff. In dieser Zeitschrift finden sich auch die Berichte über die Wiener Mittelschultage. — Über die Lehrervereine des deutschen Reiches s. d. Artikel in Reins Enzyklop. Handbuch IV, 421 bis 456 und die Vereinszeitschriften. — Egger-Möllwald A., Die Wanderversammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Eine Übersicht. Wien 1893. — Die Verhandlungen der Philologentage erschienen seit 1861 bei B. G. Teubner in Leipzig.

Saaz. *W. Toischer.*

Lehrerversammlungen. In Österreich wurden mit Ministerialverordnung vom 2. September 1848 die Lehrerversammlungen als ein sehr wirksames Mittel, den Einfluß der tüchtigsten Schulmänner geistlichen und weltlichen Standes auf Hebung und Vervollkommnung des Volksschulwesens zu unterstützen, ins Leben gerufen. Gegenseitige Belehrung der Mitglieder über die Methoden des Unter-

richts und der Schuldisziplin, Beratung über die Herbeischaffung von Lehrmitteln, von guten Büchern und pädagogischen Zeitschriften, ferner Besprechung alles dessen, was für die Volksschulen und die in ihnen wirkenden Lehrkräfte von anerkannter Wichtigkeit ist, wurde als Zweck und Aufgabe dieser Versammlungen bezeichnet.

Mit Rücksicht auf die hiebei gesammelten Erfahrungen wurden mit der Ministerialverordnung vom 26. Mai 1851 folgende Verfügungen getroffen: „Das Ministerium hegt die Erwartung, daß die geistlichen und weltlichen Lehrer sowie die Schulgehilfen sich daran eifrig beteiligen werden. Doch hat kein Zwang dazu stattzufinden, indem manche Lehrer durch äußere Verhältnisse verhindert sein können, sich einzufinden, jene aber, die, obgleich durch solche Verhältnisse nicht gehindert, dennoch nicht erscheinen wollen, dadurch selbst zu erkennen geben, daß eine ersprießliche Teilnahme von ihnen nicht zu erwarten ist."

„Lehrerversammlungen finden entweder für alle Lehrer des Schuldistrikts gemeinschaftlich oder für einzelne Teile desselben statt. Sie sollen, wo möglich, alle Vierteljahre gehalten werden."

„Es wird zweckmäßig sein, daß Gegenstände der Besprechung von einer Versammlung zur anderen im vorhinein bezeichnet werden; es versteht sich übrigens von selbst, daß es den Landesschulbehörden zusteht, den Lehrerversammlungen Fragen zur Beratung vorzulegen."

„Die bei den Landesschulbehörden für das Volksschulwesen angestellten Schulräte haben an diesen Versammlungen nach Tunlichkeit beizuwohnen."

„Es wird empfohlen, besonders beachtenswerte Aufsätze nach Umständen in geeigneter Weise zu veröffentlichen."

Daß das Ministerium in der damaligen Zeit auf diese Lehrerversammlungen einen großen Wert legte, beweist auch der Umstand, daß die Landesschulbehörde über alle im Laufe eines Jahres abgehaltenen Lehrerversammlungen einen Bericht an das Ministerium zu erstatten hatte.

Am 2. Mai 1861 wurde die I. Allgemeine Lehrerversammlung in Wien unter dem Vorsitz eines geistlichen Schulenoberaufsehers abgehalten. Dieser appellierte an die Einigkeit der Lehrer und erklärte, er wolle die Meinung der Fachmänner hören, um Abhilfe zu schaffen. Alle Meinungen sollten gewissenhaft geprüft werden, doch mögen Beschwerden nicht auf ungeeignetem Wege eingebracht werden, das sei schon im Interesse der Würde des Lehrstandes nicht wünschenswert. Die jüngeren Lehrkräfte und jene an Privatschulen wurden zu dieser Versammlung nicht eingeladen. Sie kann als die letzte offizielle Lehrerversammlung angesehen werden.

Die freien Lehrerversammlungen in Gera (1862) und in Mannheim (1863) blieben auch für Österreich nicht ohne Wirkung. Im September 1867 kam in Wien der I. Allgemeine österreichische Lehrertag, „ein Ehrentag der österreichischen Lehrerschaft", zu stande.

In der Einladung zu dieser Versammlung hieß es: „Wir laden also hiemit die Lehrer aller österreichischen Länder ohne Unterschied der Konfession und Nationalität ein und erwarten um so sicherer, daß sie der Einladung Folge geben, als die Pflicht, dies zu tun, eine patriotische Pflicht ist. Sie ist eine patriotische Pflicht, weil unser Staat erstarken muß, er aber auch gewiß erstarken wird, wenn die Schule sich hebt, wenn sie gesund organisiert ist und energisch wirkt; der Zweck dieser Versammlung aber ist: die Herstellung dieser Bedingungen anzubahnen."

Unter den Schulmännern, die durch ihr freimütiges Bekenntnis und durch ihre zündenden Reden die größte Begeisterung unter den Teilnehmern an dieser Versammlung hervorriefen, sind insbesondere zu nennen: Asiemus, Binstorfer, Bobies, Deinhardt, Gallistl, Heidrich, Klausberger, Köhler, Mair, Pape, Steiner.

Gefordert wurde: die achtjährige Schulpflicht, Trennung der Schule von der Kirche, staatliche und fachliche Aufsicht, materielle Besserstellung der Lehrerschaft.

Von großer Bedeutung war auch der III. Allgemeine österreichische Lehrertag, der gleichzeitig mit der XIX. Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung 1870 in Wien veranstaltet wurde und an dem sich mehr als 5000 Lehrer beteiligten. Verhandelt wurden die Themen: Mängel und Mittel zur Hebung des deutschen Bildungswesens, Religion und Wissenschaft, deutsche Frauenbildung. Über das erste Thema sprach

Dittes in einer alle Anwesenden begeisternden Weise. Das materielle Erträgnis wurde zur Gründung einer „Pestalozzi-Stiftung" verwendet.

Auf dem 1882 in Reichenberg abgehaltenen VIII. Allgemeinen österreichischen Lehrertag wurde die Gründung eines Deutsch-österreichischen Lehrerbundes beschlossen, dessen Jahres- und Hauptversammlungen an die Stelle der bisherigen Lehrertage treten sollten.

Die Ausführung dieses Beschlusses verzögerte sich jedoch, da die Regierung der Gründung eines solchen Bundes Hindernisse in den Weg gelegt hatte. Erst eine Entscheidung des Verwaltungsgerichtshofes ermöglichte die Verwirklichung jenes Beschlusses.

Seit dem Jahre 1886 wurden zehn Hauptversammlungen des Deutsch-österreichischen Lehrerbundes in Wien, Saaz, Linz, Innsbruck, Wiener-Neustadt, Brünn, Aussig, Troppau und Marburg a. d. Drau abgehalten.

In diesen Versammlungen trat die Besprechung der Rechtsverhältnisse des Lehrstandes in den Vordergrund; die Berichte über die Hauptversammlungen wurden in der Deutsch-österreichischen Lehrerzeitung veröffentlicht.

Gelegentlich des im Jahre 1872 in Klagenfurt abgehaltenen V. Allgemeinen österreichischen Lehrertages berieten in einer Nebenversammlung die österreichischen Seminarlehrer ihre Interessen. Ein eigentlicher Seminarlehrertag fand im Mai 1891 in Wien statt.

In der Versammlung der „Mittelschule" vom 28. Jänner 1888 regte der Obmann Prof. Dr. V. Langhans die Frage eines „Deutsch-österreichischen Mittelschultages" an und stellte den Antrag, die Schwestervereine in Wien, Prag und Graz zu einer gemeinsamen Versammlung während der Pfingstferien in Wien einzuberufen, zugleich aber auch alle deutschen Mittelschulprofessoren Österreichs einzuladen, um die Ausführbarkeit eines Mittelschultages zu beraten.

Es erging im März 1888 seitens der „Mittelschule" und der „Realschule" ein vom Prof. Dr. K. Tumlirz verfaßter Aufruf an die Lehrkörper der deutschen Mittelschulen Österreichs, in dem es unter anderem hieß:

„Wenn tiefgreifende Fragen einer Lösung unaufhaltsam entgegengehen und die Umrisse des Werdenden sich in schwankenden Gestalten am Horizont zeigen, dann gruppieren sich die beteiligten Kreise naturgemäß um die Fahne gemeinsamer Ideen und Bestrebungen, um sie im Widerstreit der Meinungen mit Mut und Nachdruck zu verfechten. Eine solche Frage ist gegenwärtig die Mittelschulfrage. Schaffen wir einen Allgemeinen Deutsch-österreichischen Mittelschultag!"

Die Einladung fand begeisterte Aufnahme und die Folge davon war das Zustandekommen des I. Allgemeinen Deutsch-österreichischen Mittelschullehrertages in Wien zu Ostern des Jahres 1889 unter dem Vorsitze des Direktors Dr. Swoboda (Klagenfurt). Der II., III. und IV. Deutsch-österreichische Mittelschultag fand zu Ostern der Jahre 1890, 1891, 1892 unter dem Vorsitze des Landesschulinspektors Dr. Wretschko (Wien), bezw. der Landesschulinspektoren Dr. Schober (Brünn) und Dr. Kummer (Wien), der V., VI., VII., VIII. und IX. Mittelschullehrertag in den Jahren 1894, 1897. 1900, 1903, 1906 unter dem Vorsitze des Direktors Klekler (Wien), bezw. des Direktors Lamberger (Wien), des Landesschulinspektors Dr. Loos (Linz), des Hofrats Dr. Maurer (Wien) und des Direktors Dr. Adamek (Graz) statt.

Die gemeinsame Betätigung der Lehrer in den Staaten des Deutschen Reiches machte sich zuerst im Jahre 1848 bemerkbar. Im April dieses Jahres versammelten sich etwa 600 Lehrer auf Tivoli bei Berlin und stellten folgende Forderungen: Aufsicht und Verwaltung der Schule im einzelnen wie im ganzen durch Fachmänner, Aufhebung der geheimen Konduitenlisten, Erhebung der Schule zur Staatsanstalt, Erweiterung der Vorbildung der Lehrer, Befreiung vom Küsterdienst, ein auskömmliches Gehalt (das Mindestgehalt sollte sich in Stadt und Land zwischen 750 und 1200 M. bewegen).

Anfangs hatte es den Anschein, als ob diese Bestrebungen von Erfolg begleitet sein sollten; doch bald zeigte sich die Reaktion mit ihrer stauenden Gewalt. Ebenso wenig Erfolg hatte der im Oktober 1848 zu Frankfurt abgehaltene Volksschullehrerkongreß zu verzeichnen. Da die Regie-

rungen den ins Leben gerufenen Lehrervereinen nicht freundlich gegenüberstanden, beschränkten sich die Lehrer auf Wanderversammlungen, „auf das in Deutschland herumwandernde Gewissen der deutschen Lehrerschaft."

Seit den Verboten der deutschen Regierungen in betreff der Teilnahme an den Allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen in den Fünfzigerjahren des 19. Jahrhunderts hat sich ein wesentlicher Umschwung in der Beurteilung des Vereinslebens der Lehrer vollzogen.

Nach den bedeutungsvollen Jahren 1866, 1870 und 1871 war auch für die Lehrerschaft des Deutschen Reiches der Zeitpunkt gekommen, in dem sie das Ihrige zur Schaffung günstigerer Verhältnisse des Schulwesens beitragen konnte. Im Jahre 1876 wurde zu Erfurt der I. Deutsche Lehrertag abgehalten; von 1877—1893 tagten die Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung und der Deutsche Lehrertag abwechselnd. Dieser war insofern von größerer Bedeutung, als an ihm sich sämtliche deutsche Lehrervereine beteiligten und in ihm Tausende von Schulmännern auf Grund ihrer Vereinsarbeit ihre Wünsche zum Ausdruck brachten.

Auf der 30. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung, die zu Pfingsten 1893 tagte, kam die Vereinigung der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung mit dem Deutschen Lehrertag zu stande. Es war ein erhebender Moment, als Oberlehrer Mörle aus Gera sagte:

„Ich bin ein alter Mann, ich habe in meinem Leben manches Erfreuliche erfahren, auch manches Trübe; aber das, was ich Ihnen jetzt mitteilen will, ist mir so erfreulich, daß, wenn ich, wie es wohl der Fall sein wird, bald meinen pädagogischen Wanderstab niederlege, es mich begleiten wird bis ans Ende meiner Tage. Das Streben der deutschen Lehrerschaft nach Einigung ist erfüllt."

Die aus dieser Verschmelzung hervorgegangene Deutsche Lehrerversammlung tagte zum erstenmal 1894 in Stuttgart, dann 1896 in Hamburg, 1898 in Breslau, 1900 in Köln, 1902 in Chemnitz.

Unter den Themen, die verhandelt wurden, seien insbesondere hervorgehoben: die Schulaufsichtsfrage, die Bedeutung Pestalozzis für die Erziehungsaufgaben, die Beteiligung des Lehrers an der Schulverwaltung, die Vorbildung des Lehrers, Universität und Volksschullehrer, die Bedeutung der Kunst in der Erziehung.

Die deutschen Seminarlehrer versammelten sich vom Jahre 1873 angefangen jährlich, seit 1876 in jedem zweiten Jahre zu einem Deutschen Seminarlehrertag.

Die Lehrer höherer Schulen veranstalteten seit 1837 (mit wenigen Ausnahmen) jährlich Versammlungen („Deutsche Philologentage"), deren Verhandlungen bei Teubner in Leipzig ausgegeben werden.

Literatur: Katschinka A., Deutsch-österreichische Lehrerzeitung, Jahrg. 1902, Nr. 21, 23, 24, Jahrg. 1903 Nr. 1, 4, 5, 6, 9. — Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Leipzig 1903. — Frank F., Die österreichische Volksschule von 1848—1898. Wien. — Mitteilungen zur Förderung der Lehrerbildung, Nr. 6 ex 1891. — König K., Lehrervereine und Lehrertage. Fuchs, Zabern i. E. — Jahrbuch des Deutschen Lehrervereines, Jahrgänge 1875 bis 1904. Leipzig. — Denkschrift des IX. Deutschen evangelischen Schulkongresses in Potsdam. Berlin, Zillesen.

Linz. *W. Zenz.*

Lehrfähigkeit s. d. Art. Lehrgabe und Lehrkunst.

Lehrform s. d. Art. Methode.

Lehrgabe, Lehrkunst. Die Forderungen, welche an die unterrichtende Tätigkeit des Lehrers zu stellen sind, gliedern sich in drei Gruppen: man nennt sie die Methode, die Technik und die Kunst des Unterrichtens. Die Normen der Methode und die Regeln der Technik bleiben ein äußerlicher und starrer Formalismus, wenn ihnen nicht die aus dem Innersten der Lehrerpersönlichkeit erwachsende Lehrkunst Leben und Wirksamkeit verleiht. In der Notwendigkeit dieser gegenseitigen Ergänzung liegt aber auch schon die Versöhnung beschlossen zwischen zwei Gegensätzen, die oft genug wie der Schlachtruf zweier feindlicher Heerlager ertönen: Methode oder Individualität des Lehrers! Was der Lehrer aus der Tiefe seines Charakters, seines Herzens, seiner Einsicht und Gesamtbildung zur individuellen Gestaltung des Unterrichts hinzubringt, das erst macht die Methode und die Technik fruchtbar. Nur vergesse man nicht, daß auch die letzteren

nicht etwa wie der Schild des Mars vom Himmel gefallen oder beim vielverlästerten „grünen Tische“ nur zur Qual der Untergebenen ersonnen worden sind. Das Beste, was Methodologie und Technik dem angehenden Lehrer an die Hand geben, ist ja doch nur induktiv aus dem Studium der Kindesseele und aus der praktischen Tätigkeit solcher Männer gewonnen, denen die Natur ein hohes Lehrtalent verliehen hat und die das Geschenk der Natur durch emsige Verwertung vieljähriger Erfahrung bis zur höchsten Leistungsfähigkeit ausgebildet haben. Durch die an die Spitze gestellte Dreiteilung sondern wir also nur in der Abstraktion Verhaltungsweisen, die alle aus einem und demselben Urquell entspringen und in der Betätigung des Lehrers, wie er sein soll, eine unzertrennliche Einheit bilden. Immerhin können im Einzelfalle die näheren Umstände einer Komponente vor den zwei anderen das Übergewicht verschaffen. So wird z. B. die Lehrkunst im höheren Unterricht gegenüber der Methode immer mehr und mehr Bedeutung gewinnen, je weiter die ethische und intellektuelle Entwicklung der Schüler vorgeschritten ist. Dadurch erklärt sich die Erscheinung, daß die Methode im Elementarunterricht um so viel entwickelter, einheitlicher und zielsicherer ist als im höheren Unterricht. Die natürliche Entwicklung des ersteren mußte dazu führen. Hingegen fordern die Bedürfnisse des höheren Unterrichts — und zwar von Stufe zu Stufe immer lauter — persönliche Lehrkunst. Die Klagen über den Mangel einer festen Methode an der Mittelschule sind daher nur teilweise berechtigt; es ist nur eine natürliche und gesunde Reaktionserscheinung, wenn in der Lehrerschaft gegen zu weit gehende Reglementierung in methodologischen Dingen eine gewisse Opposition laut wird.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß alle jene Vorzüge des Unterrichtsganges, deren Inbegriff wir als „Kunst“ bezeichnen, angeborene Dispositionen voraussetzen. Diese Kunst kann man sich nicht durch „Anlernen“ zu eigen machen wie irgend eine methodische Norm und sodann dem Buchstaben nach ausüben, sie muß vielmehr von der ganzen Persönlichkeit des Lehrers getragen sein, sie muß als ein natürlicher Ausfluß derselben in die Erscheinung treten. Trotzdem ist es möglich, der vorhandenen natürlichen Lehrgabe durch Unterweisung zu Hilfe zu kommen. Solche Unterweisung kann freilich nur den Sinn haben, daß dem jungen Lehrer ähnlich wie in den Fragen der Methode der lange Weg persönlicher Erfahrungen abgekürzt, bezw. erspart und dafür die Früchte einer voll ausgereiften und abgeklärten Lehrpraxis dargeboten werden. Geht dann der richtige Lehrer an die Arbeit, so wird er Tag für Tag mit stiller Freude innewerden, daß er, seiner natürlichen Eingebung folgend, auf dem besten Wege ist, den Weisungen der Unterrichtskunst gemäß zu verfahren; er wird dafür dankbar sein, für sein persönliches Verfahren in den bewährten Erfahrungen der Vergangenheit eine Sanktion zu finden und sich auf dem richtigen Wege zu wissen, der ihn in der kürzesten Zeit ohne jede Abirrung und ohne fehlgreifende Experimente zum höchsten Ziele emporführt. Wem dagegen jene angeborenen Dispositionen fehlen, wem von Haus aus die Freude und das Geschick dafür fehlt, den edelsten Stoff, der sich für „künstlerische“ Bearbeitung finden läßt, den jugendlichen Geist, zu kneten und zu formen; wer aus sich selbst heraus die für den Lehrerberuf unentbehrliche selbstlose Hingabe, das unversiegliche Interesse für die hohen Aufgaben des öffentlichen Unterrichts nicht aufbringt: an dem muß freilich jeder Versuch wirkungslos abgleiten, ihn für eine „künstlerische“ Gestaltung des Unterrichts zu gewinnen; er wird vielmehr jede darauf abzielende Bemühung als lästige Bevormundung, als Eingriff in seine „persönlichen Rechte“, — d. h. aber von der anderen Seite besehen als Eingriff in seine gedankenlose Willkür oder Bequemlichkeit — ablehnen.

Es sollen nun im Anschlusse an W. Münchs treffliche Darstellung*) in gedrängter Kürze jene Eigenschaften des Unterrichts als Postulate zusammengestellt werden, die ganz und gar nur von der persönlichen Kunst des Lehrers abhängen. Kein Einsichtsvoller wird hiebei dem Wahne verfallen, daß sich haarscharf angeben lasse, wie man es anzustellen habe, um dieser oder jener Forderung zu entsprechen. Es

*) Geist des Lehramts, 2. Aufl. 1905.

ist im allgemeinen genug erreicht, wenn der Lehrer einem Idealbilde des Unterrichtens, das nicht aus dem öden Schoße einer Theorie stammt, sondern aus erlesenen Einzelerfahrungen kombiniert ist, die Maßstäbe für seine Selbstkritik entnehmen kann; ja schon dann ist viel erreicht, wenn der Lehrer in die Lage kommt zu erkennen, daß sein eigenes Vorgehen in diesem oder jenem Zuge gerade das Gegenteil zeigt von dem, was die didaktische Kunstlehre empfiehlt.

Der Unterricht sei klar, anschaulich, lebendig; zur Lebendigkeit des Verfahrens gehört angemessener Wechsel des Tempos, die Fähigkeit, auch den Denkfaulen und Temperamentlosen mitzureißen, über die Schwierigkeit der Sache geschickt hinwegzutäuschen, sich vom Buche und von etwaiger Präparation möglichst unabhängig zu machen, im Bedarfsfalle sich von den Fesseln des methodischen Schematismus loszumachen, sämtliche Schüler durch Kreuz- und Querfragen mit individualisierender Unterscheidung zur Mitarbeit heranzuziehen, zu geeigneter Zeit auch dem Sonnenschein des Humors und des Scherzes Zutritt zu gewähren; und mit Vorsicht verwendet, wird selbst Ironie (s. d. Art.) und Sarkasmus eine gute Wirkung tun.

Schon die Erfüllung der obigen drei Forderungen macht den Unterricht interessant. Interesse wecken muß aber der Unterricht schon mit Rücksicht auf die im Schülermaterial gegebenen Unterschiede des Temperaments, der Arbeitslust und Wißbegierde und der Denkgewandtheit; eine und dieselbe Zumutung kann dem Geistesstarken die feinste Lust, dem Schwerfälligen und Ungelenken die bitterste Qual bereiten. Die Forderung, daß der Vorgang jederzeit interessant sei, hindert keineswegs die Gewöhnung an saure Arbeit und ernste Pflichterfüllung; man vergesse nicht, daß es die Schule mit noch unfertigen Menschen zu tun hat, die erst lernen sollen, was strenge Arbeit bedeutet, welchen sittlichen Wert sie besitzt und welche einzigartigen Freuden sie schafft; ferner bedenke man, daß in den Schülern ein jugendliches Herz pocht mit allerlei besonderen Wünschen und Bedürfnissen, daß im Kopfe der Jugend sich die Welt ganz anders abmalt als im Bewußtsein des reifen, abgeklärten und berufsfreudigen Mannes. Schülern müssen erst die Augen geöffnet werden für den Wert und Reiz geistiger Betätigung und zu diesem Zwecke müssen alle nur möglichen Mittel mithelfen.

Insbesondere läßt sich bei der Auswahl und Behandlung der Lektüre, sei es aus der heimischen oder aus fremden Literaturen, manches beobachten, was den Unterricht davor bewahrt, die geistige und gemütliche Teilnahme der Klasse zu ertöten. Bei Historikern und Rednern, insbesondere aber bei Dichtern hängt der Erfolg zu allernächst von der Auswahl ab: sie trachte bei der Kürze der Zeit überall das Packendste, das ethisch, ästhetisch, politisch und kulturhistorisch Wertvollste, endlich auch das für Gattung und Autor besonders Charakteristische der Jugend vorzulegen. Welche Mißgriffe sind selbst innerhalb der Ilias und Odyssee möglich! Welches Unheil der ebenso berüchtigte als noch vor kurzem weit verbreitete Grammatizismus selbst dem edelsten und erhabensten Geistesprodukte gegenüber stiften kann, darüber braucht kein Wort verloren zu werden. Diese Verirrung hat zumal dem altphilologischen Unterricht den schwersten Schaden zugefügt, aber endlich hat sie doch ihr verdientes Schicksal erreicht: sie ist gerichtet für alle Zeiten.

Ungemein anregend wirkt es, wenn durch geschickte Seitenblicke zwischen der Schule und dem Leben, zwischen dem Längstvergangenen und dem Gegenwärtigen, zwischen dem weit Entlegenen und unmittelbar Nahen vermittelt wird. Dieses Näherbringen der ernsten Welt des Schulbetriebes an die dem Knaben vertraute Atmosphäre seines sonstigen Lebens verfehlt niemals seine packende Wirkung; die Schüler zeigen sich überrascht und erfreut durch die Entdeckung, daß das, was in der Schule vorgeht, auch außerhalb der Schule eine Nutzanwendung finde. In der Mathematik, Physik und Chemie wird der geschickte Lehrer an der richtigen Stelle historische und biographische Notizen einstreuen und auf die Anwendung dieser oder jener Einsicht in der Technik und im täglichen Leben hinweisen.

Das wichtigste und in allen Lehrfächern anwendbare Mittel, Interesse zu erwecken, ist die sogenannte Konzentration, die in einem besondern Artikel behandelt wird.

Zur persönlichen Lehrkunst gehört auch der sichere Blick für die Wahl der jedesmal angemessensten Methode. Mit Schablonen kommt man da nicht aus, denn zu viele Umstände bestimmen diese Wahl und den jeweiligen Wechsel: der Stoff selbst, die Stufe des Unterrichts, die durchschnittliche Begabung der Klasse, sogar die Lage der Stunde, die den Lehrer bald vor ausgeruhte, bald vor ermüdete Schüler führt — jedes dieser Momente für sich schon erheischt einen raschen Entschluß. Eintönigkeit des Vorganges einem Prinzipe zuliebe tötet den Unterricht, plötzlicher Wechsel erfrischt den Geist und erneuert die Kräfte.

Bezogen sich die genannten Äußerungsformen persönlicher Lehrkunst mehr auf den Stoff und seine Behandlung, so muß zum Schluß auch auf einige rein formale Erfordernisse hingewiesen werden. Dahin gehört die Kunst des Sprechens; vor allem spreche der Lehrer korrekt, womöglich mit Vermeidung dialektischer Anklänge, dem jeweiligen Anlasse angemessen, immer aber eindringlich und klar verständlich und niemals steige er von der Höhe vornehmer Ruhe hinab in die Niederungen des Vulgären. Hiezu kommt ferner die Kunst des Lesens (in der Poesie ja kein Pathos!), die Kunst des Rezitierens (fern bleibe alles Theatralische!), die Kunst des Erzählens, Beschreibens und Schilderns; die Kunst des Erklärens, Erläuterns und Entwickelns, endlich die Kunst des Experimentierens, des Übersetzens, des Korrigierens und Prüfens. (Zu den letzten drei Punkten vgl. die zugehörigen Artikel.)

Jegliche schriftliche oder mündliche Darstellung der Erfordernisse eines Unterrichts, der als Kunstwerk gelten soll, leidet darunter, daß sie den bösen Schein erregen kann, sich als Reglement oder als Theorie aufdrängen zu wollen. Es gäbe ein Mittel der Belehrung, das dem Vorwurf toter Buchweisheit die Spitze abbräche und zugleich alle die oben aufgeführten Faktoren einer persönlichen Lehrkunst in lebendiger Einheit und in gegenseitiger organischer Durchdringung vor die Augen führte. An den meisten Anstalten gibt es wohl einen oder einige Lehrer „von Gottes Gnaden", deren Unterricht in vielen, vielleicht in allen Stücken als vorbildlich gelten kann. Wäre es beschämend oder demütigend für die anderen, zumal die jüngeren Lehrer, wenn sie veranlaßt würden, bei solchem Unterricht ab und zu zu hospitieren? Kann darin, zumal wenn es feste Einrichtung geworden ist, etwa eine ernstliche Gefahr liegen für die Autorität des als Gast erscheinenden Lehrers? Oder sollen wir Lehrer vielleicht engherziger sein und weniger neidlos zu den Meistern unserer Kunst emporblicken als etwa Ärzte, Tonkünstler, Schauspieler zu den Koryphäen ihres Faches? Auch wir haben wohl in unsrer Mitte hohe Talente und Pfadfinder, Virtuosen im edelsten Wortsinne; ihr Wirken vollzieht sich in der verborgenen Stille der Schulstube; läge in der empfohlenen Einführung nicht auch die wertvollste Anerkennung ihrer überragenden Tüchtigkeit? — (Vgl. die Art. „Hospitieren", „Theorie und Praxis.")

Literatur: Münch W., Das bereits genannte Hauptwerk. Ferner: Neue pädag. Beiträge 1893. — Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen 1895. — Verm. Aufs. üb. Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höh. Sch. 2. Aufl. 1896. — Aus Welt u. Schule 1904. — Über Menschenart und Jugendbildung 1900. — Zukunftspädagogik 1904. — Weissenfels O., Kernfragen des höh. Unt. 1901. Neue Folge 1903. — Cauer P., Palaestra vitae 1902. — Matthias A., Aus Schule, Unt. u. Erz. 1901. — Jäger O., Aus der Praxis; ein päd. Testam. 2. Aufl. 1885. — Pro domo 1894. — Lehrkunst u. Lehrhandwerk 1897. — Alle sonstige Speziallit. findet sich in den „Instruktionen f. d. Unt. an d. Gymn. in Österr." 2. Aufl. 1900, in H. Schillers Prakt. Pädagogik u. in den fachmethodischen Einzeldarstellungen des Baumeisterschen Sammelwerks. — Killmann M., die Dir.-Vers. d. Königr. Preußen 1860—1889 (1890) bringt S. 59—65 einen ganz brauchbaren Kanon v. 80 Ratschlägen. — Für die Theorie ist das Hauptwerk: Willmann O., Didaktik als Bildungslehre, 2 Bde., 3. Aufl. 1903. — Schrader W., Erzieh.- u. Unterrichtslehre, 5. Aufl. 1893. — Matthias A., Prakt. Pädagogik, 2. Auflage 1903. — Nusser T., Gymnasialpädagogik auf Grundl. d. Psychol ogie 1894. — Ferner: Rein W., Pädagogik in syst. Darst. I. Bd, (Lehre vom Bildungswesen, 1902) S. 45 ff. — Barth Paul, Die Elemente d. Erz.- u. Unterrichtslehre 1906. — Goerth, Die Lehrkunst, 3. Aufl. 1902. — Regener.

Grundzüge einer allgemeinen Methodenlehre d. Unt. 1893.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Lehrgang. Der Lehrgang ist wohl zu unterscheiden von dem Lehrverfahren oder der Methode (s. d.) im engeren Sinne des Wortes. Beides, Lehrgang und Lehrverfahren, haben die Frage zu beantworten: Wie ist der Unterrichtsstoff dem Schüler beizubringen? Wie ist er herzurichten, daß diese Übermittlung des Lehrgutes an den Schüler sich leichter und sicherer vollziehe? Während jedoch das Lehrverfahren oder, wie es jetzt häufiger bezeichnet wird, die didaktische Technik das Vorgehen in der Schule selbst, in der Unterrichtsstunde, dem Schüler gegenüber ist, versteht man unter Lehrgang die Zurechtlegung der Unterrichtsstoffe mit Rücksicht auf die Aufnahme von seiten des Schülers. Es wird also der Gang des Lehrers nur verzeichnet, noch nicht gegangen wie im Unterricht, gewissermaßen nur die Marschroute entworfen, nach welcher sich dann der wirkliche Marsch richten soll, damit man ohne Um- und Abwege zum Ziele gelange. Für die einzelnen Unterrichtsgegenstände fixiert den Lehrgang in festgegossener Weise das Lehrbuch, womit nicht gesagt wird, daß der Lehrer sich nicht selbst neben diesem Buche — und in wieviel Fällen ist es nicht geradezu geboten! — seinen eigenen Lehrgang entwerfe, entweder weil er sich den fixierten Gang des Lehrbuches verlebendigen oder weil er ihn den individuellen Verhältnissen seines Schülermaterials anpassen oder überhaupt ihn in irgend einer Weise verbessern möchte. Wie man sieht, ist der Lehrgang die didaktische Formgebung, welche dem Unterricht vorangeht, hineingestellt zwischen den Lehrplan und das Lehrverfahren, in der Mitte liegend also zwischen der Organisation des Lehrstoffes (Lehrplan) und der Bemühung des Lehrers, wie sie sich von Stunde zu Stunde vollzieht, dem Schüler die Lehrinhalte zuzumitteln. Diese Mittelstellung ist auch die Ursache, warum der Lehrgang beides zu beachten hat: den Lehrplan mit seinen allgemeinen Feststellungen der Lehrstoffe und der Bildungsgehalte dieser selbst und anderseits alle beim Unterricht in Betracht kommenden Momente der Aneignung dieser Bildungsinhalte, also ein Objektives und Subjektives zugleich, oder wenn man will, ein Theoretisches und Praktisches. Denn der Verfasser eines Lehrbuches muß nicht bloß die allgemeinen Ziele des Unterrichts kennen, er muß auch Verständnis haben für die Wirksamkeit des besonderen Lehrstoffes, den er zu formen gedenkt, und für die Aufnahms- und Leistungsfähigkeit der Schüler gerade diesem gegenüber. Daß dabei oft Verfasser von Lehrbüchern und Lehrgängen gerade eines wichtigen Verständnisses, das eben aus dem gründlichen Studium des Lehrplanes erfließt, entbehren, nämlich daß neben den von ihnen zurecht gelegten Stoffen noch andere Lehrstoffe liegen, die gleichfalls bewältigt werden sollen, ist eine bekannte Tatsache. Freilich in gewissem Sinne wird der Lehrgang immer unpersönlich bleiben, er kann nur Schüler bestimmter Alters- und Klassenstufen im allgemeinen annehmen, nur durchschnittliche Leistungsfähigkeit, während der Unterricht im höchsten Grade persönlich werden muß und der individuellen Begabung des einzelnen Schülers mit Geduld anpaßt, was der Lehrgang, das Lehrbuch nur im allgemeinen zurecht gelegt hat. Dieses persönliche Moment ist der natürliche Vorzug des Unterrichts gegenüber aller Vorbereitung auf diesen, und je mehr diese davon in sich aufnimmt, desto wirksamer scheint sie zu sein. Daher ist denn auch bei der Formgebung in Lehrgängen vielfach zu beobachten, wie sich ihre Verfasser nicht bloß bemühen, anticipando alle jene Vorkehrungen zu treffen und Stufen zu durcheilen, die der Unterricht dann wirklich trifft und durchläuft, sondern auch den persönlichen Einschlag, wie er sich in Frage und Antwort darstellt, in sich aufzunehmen. Die Betrachtung der psychologischen und logischen Momente der Aneignung, wie sie Willmann in seiner Didaktik wohl am zutreffendsten erörtert und festgesetzt hat, stellen nach dem Gesagten auch der Formgebung ganz bestimmte Aufgaben. Der Lehrgang wird darnach zu beachten haben, daß für die Auffassung der Stoff in Einheiten vorgelegt werde, die leicht übersehen werden können, daß für das Verständnis eine Reihenfolge eingehalten werde, am besten derart, daß das Spätere durch das Frühere erklärt wird, also im Zusammenhang wie zwischen Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Mittel und Zweck er-

scheint, daß für die Einprägung feste Reihen gegeben werden, deren Glieder durch Merkzeichen aufeinander hinweisen, daß zum Zwecke der Einübung für Gruppen verschiebbarer Elemente gesorgt werde, die eine mannigfache Kombination zulassen. Daß in jedem Lehrgange neben diesen didaktischen Formen oder eigentlich vor ihnen die eigentümliche Natur jedes Lehrgegenstands zur Geltung kommen müsse, daß seine natürliche Gliederung verfolgt und damit auch sein eigentümlicher Bildungsgehalt zur Geltung gebracht werden müsse, versteht sich nach dem früher Gesagten von selbst.

Meist enthalten die methodischen Handbücher für den Volksschulunterricht eine Anzahl solcher Lehrgänge oder sie geben doch Fingerzeige, wie solche anzulegen sind. Im folgenden sollen nur noch einige methodische Werke erwähnt werden, welche mehr oder weniger die Zerlegung des lehrplanmäßigen Stoffes in den einzelnen Fachgebieten der Volksschule vornehmen: List und Mühlfeith, Verteilung des Lehrstoffes der Elementarklasse auf Wochen- und Halbstunden. 2. A. Wien. — Wiedemann, Präparationen für den Anschauungsunterricht. Dresden. — Derselbe, Der Lehrer der Kleinen. Leipzig. — Frisch Franz, Einführung in das Lesebuch. Eine Anleitung zur allseitigen unterrichtlichen Behandlung deutscher Lesestücke. 4 Bde. Wien. — Dietlein u. Polack, Aus deutschen Lesebüchern, 6 Bde. Leipzig. — Polack, Ein Führer durch das Lesebuch. Erläut. poet. u. pros. Lesestücke aus deutschen Volksschul-Lesebüchern. 2 Teile. Leipzig. — Zeynek u. Steuer, Anleitung zum Gebrauch des Lesebuches in der Volksschule. Wien. — Kehr K., Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. Gotha, 11. Aufl., bearbeitet von F. Martin 1902. — Kollitsch, Der Zahlenraum vom 1—100. Klagenfurt. — Doiwa, Präparationen für di unterrichtliche Behandlung der österr.-ung. Monarchie. Wien. — Maierl, Unser Vaterland, die österr.-ungar. Monarchie. Geogr. Präparationen. Leoben. — Pulitzer, Ein Beitrag zur Heimatskunde für den Unterricht in der Volksschule. Linz. — Dieselbe, Beiträge zur Methodik der Naturgeschichte (Für den Unterr. in der Volksschule). Wien. — Krausbauer, Naturlehre für Volks- und Bürgerschulen in ausgeführten Lektionen. Leipzig. — Seidl, Ergebnisse und Präparationen für den Unterricht in der Naturkunde. 7 Bde. — Zdarsky, Das Schülerturnen an Volks- und Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung lehrplanmäßiger Turnübungen. Wien. — Buley, Ausgeführte Lehrpläne für das Turnen der Knaben und Mädchen an Volks- und Bürgerschulen Österreichs. Wien. — Kuhlstrunk, Entwurf eines Lehrplanes für das Zeichnen in der österreichischen Volksschule. Salzburg. Selbstverlag. — Die diesbezüglichen methodischen Werke für Volks- und Bürgerschulen in Deutschland finden sich zusammengestellt im „Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen" 1903. Leipzig. — Für höhere Schulen kommen in erster Linie in Betracht die von Frick begründete Zeitschrift „Lehrproben und Lehrgänge". Halle.

Linz. *Jos. Loos.*

Lehrlingsschulen s. d. Art. Fortbildungsschulen.

Lehrmanier und Lehrton. Die Lehrmanier oder Lehrart ist die eigentümliche Art und Weise, wie der Lehrer durch Einsetzen seiner Persönlichkeit beim Unterricht die Methode handhabt, d. h. wie er persönlich an das Unterrichten herantritt. Die Lehrart ist gleichsam die individuelle Methode der lehrenden Persönlichkeit. Zu der Lehrart gehört vor allem der Lehrgeist als der eigentümliche Grad von Klarheit und Lebendigkeit, womit der Lehrer selbst den Lehrgegenstand erfaßt, und als die eigentümliche Stimmung, in welcher er an das Geschäft des Unterrichts herangeht. Er kann finster oder freundlich, streng oder milde, einnehmend oder abstoßend sein. Die rechte Stimmung beim Unterricht ist freundlicher Ernst, getragen von der Begeisterung für den Lehrberuf und von wahrer Liebe zur Jugend. Wer den Zugang zu dieser Stimmung nicht findet, wird niemals ein rechter Lehrer werden. Insofern der Lehrgeist die ganze Darstellung des Lehrers durchdringt und in Mienen und Gebärden, Haltung und Bewegung sichtbar nach außen hervortritt, wird er Lehrmanier — insofern er durch Modulation der Stimme, durch das Tempo des Vortrages, durch Gefühlsausdruck (Pathos) und Be-

tonung beim Sprechen hörbar erklingt, wird er Lehrton genannt. Die Haltung des Lehrers beim Unterricht sei ebenso fern von träger Gleichgültigkeit wie von leidenschaftlicher Erregung; sie sei weder starre Unbeweglichkeit noch hastige Unruhe; sein Vortrag zeuge von Lebendigkeit und Wärme; die Stimme sei nicht heftig und schreiend, wohl aber laut und vernehmbar; ruhig, doch nicht langweilig und erschlaffend. Es empfiehlt sich, die Stimme sachgemäß zu heben und zu senken, entsprechend zu akzentuieren und zu betonen, und wenn es nottut, auch einmal eine kurze Pause eintreten zu lassen, um die Erwartung zu spannen und schärfere Aufmerksamkeit hervorzurufen. Es kommt viel darauf an, mit welcher Stimme und in welchem Tempo der Lehrer zu den Schülern spricht; aus seiner Stimme tönt heraus, ob er mit Ernst und Interesse oder mit Überlegenheit und Gleichgültigkeit seinen Gegenstand behandelt. Es ist unerfreulich, „wenn der Ton schroff ist oder kalt, müde oder unlebendig, verbittert, unlustig, leidmütig, widerwillig, grämlich, nörgelnd, gelangweilt oder verhalten ingrimmig, spöttisch oder herablassend, um von rüdem oder plebejischem Tone zu schweigen. Bis zu Kasernenhofstilblüten wird es ja nicht leicht kommen, aber an Kaserne und Exerzierplatz sollte auch sonst der Ton der Schulklasse nicht leicht erinnern“ (Münch). Die Berufsfreudigkeit des Lehrers versetzt die Schüler in eine stillfrohe, unbefangene Stimmung, welche sie für die Aufnahme des Unterrichts weit empfänglicher macht als Gedrücktheit, Verdrossenheit und Furcht (vgl. Art. „Humor in der Schule“). Seine Bewegungen mögen die Würde des Lehramts mit der Herablassung der Liebe vereinigen, vor allem aber edel und harmonisch, frei und ungezwungen sein. Da die Augen der ganzen Schule auf ihm haften, muß er eine ruhige und feste Stellung vor den Schülern einnehmen und sich vor einem unsteten Hin- und Hergehen hüten, ohne jedoch dabei beständig an eine und dieselbe Stelle gefesselt zu sein. Die ganze Stunde hinter dem Kathedertisch zu s i t z e n, ist vom Übel: die Schüler nehmen bald von der Bequemlichkeit des Lehrers an und versinken in Untätigkeit. Sie werden sofort lebendig. sobald sich der Lehrer erhebt, und sind wieder bei der Sache, wenn er sie, vor ihnen stehend, übersieht. Wenn sich der Lehrer ganze halbe Stunden seitwärts an die Wand oder an die Fenster stellt oder auch mitten in den Gang zwischen die Schüler, so verliert er nicht bloß einen Bruchteil von ihnen aus dem Auge, sondern er veranlaßt sie geradezu, sich seitwärts und rückwärts nach ihm hinzuwenden und eine unvorteilhafte, ungesunde K ö r p e r h a l t u n g einzunehmen.

Die Lehrweise wird bisweilen, wenn auch nicht zutreffend, als Technik des Unterrichts bezeichnet. In diesem Sinne soll zwar jeder Lehrer nicht seine eigene Methode, aber seine eigentümliche didaktische Technik haben. Die Äußerlichkeiten der Lehrtätigkeit, in denen die Technik sich ausprägt, werden Manieren des Unterrichts genannt. Der Lehrer hüte sich, die Manieren anderer annehmen zu wollen („wie er sich räuspert und wie er spuckt“) oder gar in Manieriertheit, die in bloßen Äußerlichkeiten erstarrt, zu verfallen. Über die rechte Lehrweise läßt sich Bock in Schmids Enzyklopädie (Art. Aufmerksamkeit) also vernehmen: „Der Lehrer hat vor der Klasse einen festen Standpunkt einzunehmen; sein Auge gehört allen Kindern, mit denen er beschäftigt ist, und die Augen dieser gehören dem Lehrer. Der Unterricht beginnt erst, wenn alle Kinder in gerader Haltung und stiller Sammlung sich befinden. Um es dazu zu bringen, bedient man sich des Taktes und bestimmter Zeichen, Kommandowörter für die dem Unterricht vorangehende Tätigkeit. Jeder Schüler, der antworten will, gibt das Zeichen dazu durch Aufheben des Zeigefingers der rechten Hand und antwortet stehend. Sobald sich Unaufmerksamkeit zeigt, hält der Lehrer inne oder gibt einen Wink mit dem Auge oder mit der Hand. Alle Antworten werden vollständig gegeben. Alle Fragen sind an die ganze Klasse gerichtet; daher erst die Frage, dann der Name des aufgerufenen Kindes. Es wird außer der Reihe geantwortet und fortgehend darauf gehalten, daß der gegebene Stoff im Zusammenhange wiedergegeben und sicher angeeignet wird. Wichtige Sätze werden im Chor gesprochen (s. d. Art. Chorsprechen). Zeigt sich augenblickliche Teilnahmslosigkeit, so lasse man rasch eine gegebene Antwort im Chor wiederholen, auch die Abteilung

oder Klasse ein- oder zweimal aufstehen und sich wieder setzen. Der Lehrer spreche nicht zu laut, wodurch die Unaufmerksamkeit befördert wird. Besonders notwendig ist es, daß er zuerst selbst mit ganzer Seele bei dem Unterricht sei; sein Interesse, das sich in Wort und Miene lebendig ausspricht, weckt das des Schülers. „Aufmerksamkeit ist eine Stimmung der Seele und Stimmungen pflanzen sich unmittelbar fort.“ Nicht nur bei der Sache, sondern bei dem Unterricht soll der Lehrer sein; er darf sich mit seinem Denken nicht im Gegenstand so verlieren, daß er kein Auge für die Klasse hat und gar nicht merkt, daß seine Schüler unaufmerksam sind.

Literatur: Matthias, Prakt. Päd. S. 41. — Münch, Geist des Lehramts, S. 464. — Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Österreich, 2. Aufl., S. 41.

Lindner-Loos.

Lehrmeister s. d. Art. Lehre und Schulmeister.

Lehrmethode s. d. Art. Methode.

Lehrmittel. Eine sehr wichtige Unterstützung erfährt der Unterricht durch die richtige Wahl und Benützung der Lehrmittel. Unter Lehrmittel im weiteren Sinne versteht man alle Gerätschaften und sonstigen äußeren Behelfe, welche zur Unterstützung des Unterrichts, sei es vom Lehrer, sei es von den Schülern verwendet werden; gewöhnlich nennt man jedoch nur die ersteren Behelfe Lehrmittel, die von den Schülern benützten Hilfsmittel — die Lehrbücher, die Schreibtafel und die entsprechenden Schreib- und Zeichenhefte — pflegt man Lernmittel zu nennen. Katheder, Bänke und Schränke sind Einrichtungsstücke des Schulzimmers, auch die Schultafel wird zu den Einrichtungsstücken gerechnet. Insofern diese aber der Lehrer in Verbindung mit der Kreide und dem Schwamm als Veranschaulichungsmittel benützt, um den Unterricht nicht bloß dem Ohr, sondern auch dem Auge des Schülers zu erschließen, wird sie als das allgemeinste und wichtigste Lehrmittel angesehen und darf in keiner Schule fehlen, da sie bis zu einem gewissen Grad alle übrigen ersetzen kann, besonders beim Unterricht in der Mathematik, im Schreiben, Zeichnen, Singen, in der Geographie. Darstellungen auf der Schultafel haben vor den fertigen Zeichnungen und Bildern den großen Vorzug, daß sie vor dem Auge des Schülers nach und nach entstehen, daher leichter erfaßt werden können und den genetischen Unterricht fördern (s. „Schultafel“). Die Lehrmittel sind dem Lehrer und den Schülern zum Lehren und Lernen teils unentbehrlich, teils sehr nützlich und hängen mit dem Lehrstoff wie mit der Lehrmethode innigst zusammen. Hieher gehören die verschiedenen Veranschaulichungsmittel, durch welche Industrie und Kunst der Schule heutzutage in so hohem Grade entgegenkommen, also präparierte Naturgegenstände, Modelle, Bilder, Karten, Globen, Tabellen, Diagramme als Versinnlichungsmittel der durch den Unterricht zu vermittelnden Vorstellungen. Eine große Rolle spielen heute die Bilderwerke für Kunstgeschichte, Geographie, Geschichte, Archäologie beim philologischen Unterricht an den Gymnasien zur Weckung und Bildung des ästhetischen und Kunstsinnes. Daran schließen sich die verschiedenen Apparate an, wie die Lautier- und Leseapparate (Setzkasten), die Rechenmaschinen und die physikalischen und technologischen Gerätschaften, welche den Unterricht außerordentlich fördern. Der Lehrer bedarf nämlich beim Unterricht solcher Natur- oder Kunstprodukte, welche zur Veranschaulichung dienen, und solcher Instrumente, welche zum Experimentieren notwendig sind. Die ersteren nennt man gewöhnlich Sammlungen, die letzteren Apparate. Die Veranschaulichung des Unterrichts ist eben oberster Grundsatz geworden, der hohe Wert der sinnlichen Anschauung für die Bildung des Geistes darf nicht mehr unterschätzt werden. In der Volksschule, aber auch an den höheren Schulen sind Lehr- und Anschauungsmittel unentbehrlich geworden. Bezüglich der Lehrmittel der Volksschule spricht unsere Schul- und Unterrichtsordnung vom 20. August 1870 im § 70 und § 71 nachstehende Forderungen aus:

§ 70: „Jede Schule soll mit den erforderlichen Lehr- und Lernmitteln vollständig versehen sein. Wegen Beschaffung derselben hat sich der Leiter der Schule an die durch das Gesetz berufene Behörde zu wenden.“ § 71: „Für jede Schule sollen nach Bedarf

mindestens folgende Lehrmittel angeschafft werden: *a*) Apparate für den ersten Leseunterricht; *b*) Veranschaulichungsmittel für den ersten Rechenunterricht; *c*) Bilder für den Anschauungsunterricht; *d*) ein Globus; *e*) je eine Wandkarte von den Planigloben, von dem Heimatland, von der österreichisch-ungarischen Monarchie, von Europa und von Palästina; *f*) Vorlegeblätter für den Unterricht im Zeichnen; *g*) eine kleine Sammlung von heimischen Naturkörpern und einfachen physikalischen Apparaten; *h*) eine Schulbibliothek." Kostspielige Apparate, seltene Schaustücke, sogenannte Kabinettstücke sind, weil sie ihren Ort in der Sammlung selten verlassen, für Volksschulen entbehrlich und werden durch selbstverfertigte einfache Vorrichtungen und Darstellungen leicht ersetzt. Auch solche Apparate, die zu tändelnden Versuchen Anlaß bieten, sind unnötig; werden auch mitunter hübschere und elegantere Apparate vorgeführt, um die Freude am Lernen zu erhöhen, so soll doch nicht die Unterhaltung auf Kosten der Fruchtbarkeit des Unterrichts die Oberhand gewinnen: Denn der einzig richtige Gesichtspunkt für die Anschaffungen ist der Zweck der Belehrung. Die Instrumente für den physikalischen und chemischen Unterricht müssen genau und solid gearbeitet sein, damit der Versuch nicht mißlinge und der Lehrer sich in den Augen der Schüler nicht lächerlich mache; denn diese schieben in ihrer Unerfahrenheit die Schuld an dem mißglückten Versuche dem Lehrer zu. Gewiß sollen die Lehrmittel in hinreichender Menge vorhanden sein, eine Überfülle dagegen ist nicht notwendig; sie müssen von dem Lehrer sorgfältig ausgewählt werden, daß sie ihrem Zwecke möglichst entsprechen; ein tüchtiger Lehrer weiß auch mit wenigen, aber guten Lehrmitteln sein Ziel zu erreichen. Anders steht es wohl mit den Sammlungen höherer Schulen, bei denen man den Anspruch auf größere Vollständigkeit erheben darf. Der Lehrer soll von den Vorhandenen Lehrmitteln den umfassendsten Gebrauch machen, und wo das Vorhandene nicht ausreicht, auf die Selbstverfertigung der einfachsten und wichtigsten Geräte aus Pappe und Holz bedacht sein. So läßt sich die Sammlung von Naturkörpern durch den Lehrer unter Mithilfe der Kinder sehr leicht vervollständigen und auch die physikalischen Apparate, deren eine Volksschule bedarf, lassen sich großenteils durch den Lehrer selbst zusammenstellen; solche einfache Apparate haben vor den kostspieligen und komplizierten vor allem den Vorzug voraus, daß bei ihnen die Aufmerksamkeit der Schüler am wenigsten auf Nebendinge abgelenkt wird (vgl. Magnus, Der praktische Lehrer. Übung in der Handfertigkeit für Physik, Raumlehre, Rechnen, Zeichnen. Hildesheim. Lax und Weyde, Anleitung zur Herstellung von physikalischen und chemischen Apparaten, Wien, Sallmeyer 1883). Ein gewissenhafter Lehrer wird die Lehrmittel auch bei fleißigem Gebrauch schonen und erhalten und auch seinen Schülern einschärfen, auf ihre eigenen Lehrmittel sorgfältig zu achten.

Bei der Auswahl der Lehrmittel ist überall Luxus zu vermeiden. Es ist große Umsicht und Sachkenntnis notwendig, wenn es sich um die Anschaffung von nach didaktischen Bedürfnissen verständig bestimmten Lehrmitteln und Apparaten handelt. Oberster Grundsatz soll sein: „Für die Schule ist nur das Einfache, Typische geeignet." Die Herstellung und der Verkauf von Lehrmitteln ist ein schwunghafter Gewerbszweig geworden. Infolgedessen sind Karten, Abbildungen, Modelle, Apparate in großer Auswahl und in stets zunehmender Vollkommenheit entstanden. Um den Lehrern die Übersicht über die steigende Flut der Lehrmittel zu erleichtern, erscheinen alljährlich illustrierte Hand- und Nachschlagebücher, Lehrmittelkataloge. Auch nur die wichtigsten und hauptsächlichsten hier aufzuzählen, gestattet der eng begrenzte Raum des Artikels nicht. Ein ausführliches Lehrmittelverzeichnis für den Religions-, Anschauungs-, den ersten Lese- und Rechenunterricht — hier wurde der sehr verwendbare Schelivskysche Rechenapparat vermißt —, für den Unterricht in der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Physik, Chemie und Technologie, den Zeichenunterricht, für den Unterricht im Turnen und den weiblichen Handarbeiten für die Volksschulen des Deutschen Reiches findet sich im „Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen." Leipzig 1903, Seite 183—201. Auch amtliche Lehrmittelverzeichnisse für die einzelnen Unterrichtsgegenstände werden von der obersten Unterrichtsverwaltung für die niederen und höheren Schularten im Ministerial-Verord-

nungsblatt veröffentlicht, auf besonders geeignete und empfehlenswerte Lehrmittel werden die Lehrkörper im Verordnungsblatt speziell aufmerksam gemacht. Anregend wirken zur steten Vervollkommnung der Lehrmittel die verschiedenen Welt- und Landesausstellungen, welche in der Regel auch eine Abteilung für Schulwesen aufzuweisen pflegen. Gegenwärtig werden meist mit größeren Lehrerversammlungen Lehrmittelausstellungen verbunden. Es sei hier beispielsweise nur an die im April 1903 anläßlich des achten deutschösterreichischen Mittelschultages in Wien stattgefundene Ausstellung neuerer Lehr- und Anschauungsmittel für den Unterricht an Mittelschulen und verwandten Lehranstalten erinnert, sowie an die Ausstellung des I. Internat. Kongr. f. Schulhygiene zu Nürnberg im April 1904. Die hierüber veröffentlichten Kataloge bilden nützliche Nachschlagebücher. Auch ständige Lehrmittelausstellungen, sogenannte Schulmuseen (siehe den Artikel Schulmuseum) finden sich in größeren Städten, z. B. in Berlin, Brüssel, Stockholm, Zürich, auch in Rixdorf bei Berlin, seit neuester Zeit auch in Wien. Auch größere Verlagsfirmen und Vereine veranstalten solche Ausstellungen; so existiert eine solche auch in Linz, veranstaltet von der I. oberösterr. Lehr- und Lernmittelanstalt des Lehrerhausvereines für Oberösterreich. In Städten mit Museen, die in der Regel eine größere Naturaliensammlung oder ähnliche Sammlungen besitzen, kann der Lehrer des betreffenden Faches diese seinen Schülern zugänglich machen und nutzbringend gestalten, ebenso wie die anderen Fachlehrer die Sammlungen von Werken der antiken und modernen Kunst in ihren verschiedenen Zweigen. Die Lehrmittelsammlungen der Lehrerbildungsanstalten sollen überall durch eine gute, vollständige und übersichtliche Auswahl von Lehrmitteln ihren Zöglingen während ihrer Bildungsdauer die Gelegenheit bieten, diese für die verschiedenen Zweige des Unterrichts kennen zu lernen.

In Österreich wurde durch den Ministerialerlaß vom 10. November 1884, Z. 20691, mit Rücksicht auf die getroffene Auswahl des Lehrstoffes aus den Realien (Naturgeschichte, Naturlehre, Erdkunde und Geschichte) für die verschiedenen Kategorien der allgemeinen Volksschule ein Normallehrmittelverzeichnis für die oben bezeichneten Gegenstände veröffentlicht. Ebenso sind amtlich die zulässigen Lehrmittel für Naturgeschichte und Naturlehre an Volks- und Bürgerschulen genau bestimmt, für Zeichnen sind Normalverzeichnisse der Apparate, Draht- und Holzmodelle herausgegeben worden.

Nach § 25 des Reichsvolksschulgesetzes sind die Eltern und deren Stellvertreter verpflichtet, den Kindern die erforderlichen Schulbücher und anderen Lernmittel zu beschaffen, nach § 72 der Schul- und Unterrichtsordnung müssen dies im Falle erwiesener Dürftigkeit die nach dem Gesetze dazu Verpflichteten tun. Die Mittel zur Bestreitung des Aufwandes für die Bibliotheken und Lehrmittelsammlungen haben die Erhalter der einzelnen Schulen zu besorgen. Nach dem Schulaufsichtsgesetz hat der Ortsschulrat die Schulbücher und andere Unterstützungsmittel für arme Kinder zu besorgen, für die Anschaffung und Instandhaltung der Schulgeräte, für die nötigen Lehrmittel und sonstigen Unterrichtserfordernisse Sorge zu tragen. Für die Bedürfnisse der Bibliotheken und Sammlungen an Staats-, Landes-, Stifts- und Kommunalmittelschulen sind bestimmte Dotationen festgesetzt, dazu kommen die eigenen Einnahmen der Anstalt, als Aufnahmstaxen, Lehrmittelbeiträge der Schüler, gestiftete oder andere fixe Beiträge, das Erträgnis von Zeugnisduplikaten. Die Vermehrung der einzelnen Lehrmittelsammlungen erfolgt auch vielfach durch Geschenke der Unterrichtsverwaltung, von Körperschaften, Vereinen und einzelnen Personen; diese Geschenke werden jährlich in den Jahresberichten der Anstalten ausgewiesen. An allen Mittelschulen, wo Aufnahmstaxen und anderweitige Beiträge für Lehrmittel eingehoben werden, hat längstens im Monate Dezember jedes Jahres eine außerordentliche Konferenz stattzufinden, in welcher der Direktor im Einvernehmen mit dem Lehrkörper darüber zu erkennen hat, wie die eingehobenen Aufnahmstaxen und sonstigen Zuflüsse der Anstalt für Lehrmittel mit Rücksicht auf die jeweiligen Mängel der Lehrmittelsammlungen zu verwenden sein werden. Die Leitung der Anstalt oder Schule hat dafür zu sorgen, daß alle Neuanschaffungen oder Zuwüchse

an Lehrmitteln, Büchern u. s. w. in den Inventarien oder Katalogen genau aufgenommen und in Evidenz gehalten werden. Die Oberaufsicht über alle der Schule gehörigen Lehrmittel führt der Direktor; er betätigt diese z. B. dadurch, daß er die sorgfältige Anlage der Inventare und die Abfassung zweckmäßiger Kataloge überwacht. Über solche Sammlungen von Lehrmitteln, welche für die Veranschaulichung eines bestimmten Lehrgegenstands bestimmt sind, z. B. die des physikalischen Kabinetts, der naturhistorischen Sammlung, der Zeichenvorlagen und Modelle u. ä. übergibt er die unmittelbare Aufsicht einem Lehrer des betreffenden Faches. Dieser ist für die Erhaltung des Vorhandenen verantwortlich und hat zunächst die erforderlichen Anträge zu Erweiterungen zu stellen. Solche Lehrmittel dagegen, welche an das Lokale einer Klasse gebunden sind, z. B. Wandkarten und Bilder, hat der Direktor dem Ordinarius der betreffenden Klasse zur verantwortlichen Beaufsichtigung zu übergeben. Die Lehrer- wie die Schülerbibliothek wird unter Leitung des Direktors von einem oder zwei Lehrern der Anstalt verwaltet. Der Verwalter einer Lehrmittelsammlung hat für zweckmäßige Aufbewahrung, Ausgabe und Wiedereinstellung sowie rechtzeitige Ausbesserung der beschädigten Gegenstände Sorge zu tragen.

Bei allen Veranschaulichungsmitteln, Karten, Modellen etc. muß man in Hinsicht ihres Zweckes die Anforderung stellen, daß der Gegenstand in möglichst großem Maßstabe dargestellt ist. In je größerem Maßstabe die darauf befindlichen Darstellungen ausgeführt sind und je mehr diese durch ein richtiges Verhältnis von Licht und Schatten durch Anwendung kräftiger, sich deutlich voneinander abhebender Farben und durch Maßhalten in der Aufnahme von Gegenständen und Bezeichnungen die betreffenden Bilder klar, leicht, bestimmt und dadurch faßbar hervortreten lassen, um so besser entsprechen sie ihrem unterrichtlichen Zweck und um so mehr werden die Augen geschont. Die geographischen Wandkarten sollen nicht durch Überladung mit Details, durch eine verschwommene Darstellung das Auge schädigen. Bei den Zeichenvorlagen ist eine kräftige Vorzeichnung in großem Maßstabe, eine scharfe Hervorhebung der charakteristischen Umrisse zu fordern. Die Bilder für den Anschauungsunterricht dürfen nicht überfüllt sein, das einzelne muß sich gegenüber dem anderen deutlich abheben, das richtige Größenverhältnis der einzelnen Gegenstände untereinander muß eingehalten sein, eine passende Verwendung verschiedener Farben, eine zweckmäßige Gruppierung muß die Auffassung durch das Auge erleichtern. Den Lehrmitteln der Kinder (Lehrbücher, Schiefertafel nebst Griffel, Schwamm, Lineal und Zirkel, Schreib- und Zeichenhefte) muß aus hygienischen Gründen die größte Aufmerksamkeit zugewendet werden. Die Forderungen, die man in hygienischer Beziehung an die Lehr- und Lernbücher stellt, sind in dem Artikel „Lehrbücher" näher besprochen.

Zu den Lehrmitteln gehört auch die Schulbibliothek, und zwar die Lehrer- und Schülerbibliothek (siehe die betreffenden Artikel).

Literatur: Lindner G. A., Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. 3. Aufl. Wien 1884. S. 469. — Sander F., Lexikon der Pädagogik. Breslau 1889. S. 343. — Rolfus H. und Pfister A., Realenzyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens III. Mainz 1872. S. 141 f. — Schmid K. A., Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Gotha 1876. IV. S. 277 ff. — Stoy K. V., Enzyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. Leipzig 1878. — Niedergesäß R., Praxis der allg. Volksschulkunde. Wien 1888. — Mich J., Allg. Unterrichtslehre mit besonderer Rücksicht auf den Volksschulunterricht. Troppau 1897. — Meyers Konversationslexikon 4. Aufl., 10. Band, Seite 642, 17. Bd., Seite 736. — Handbuch der Reichsgesetze und Min.-Verordnungen über das Volksschulwesen. Wien 1891. — Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Leipzig 1903. S. 181 ff. — Marenzeller E. v., Normalien f. d. Gymnasien und Realschulen in Österreich. Wien 1884. (I. Teil, 1. Band, S. 171—180. — Hübl F., Handbuch für Direktoren, Professoren und Lehrer. Brüx 1875. — Timmel-Zenz, Sammlung der Volksschulgesetze. Linz 1894—1900. 6 Bände.

Linz. *Joh. Habenicht.*

Lehrplan. Da der Lehrplan einer Schule dem Erziehungs- und Unterrichtsziel gerecht werden muß, so ist seine Bedeutung eine hohe. Für den Unter-

richt ist maßgebend die Bereitstellung des Lehrstoffes und die Verarbeitung desselben mit den Schülern, damit dieser geistiges Eigentum derselben werde und in nachhaltiger Weise auf Gemüt und Willen einwirken könne.

Für die Gestaltung der Lehrpläne einer Erziehungsschule sind folgende Grundprinzipien gemeinsam: 1. Die Normalität des Lehrplanes, d. h. sowohl die humanistische als auch die realistische Seite unserer Bildung müssen jede zu ihrem vollen Rechte gelangen. Da der Wert des Menschen nicht im Wissen, sondern im Wollen beruht, so muß der Lehrplan in erster Linie jene Fächer berücksichtigen, die auf die Bildung des Gemütes und der Gesinnung direkt ausgehen. Weil sich nun die Bildung eines Menschen aus zwei Quellen zusammensetzt, aus dem Umgang mit Personen der Umgebung, der Geschichte, der Poesie und aus der Erkenntnis der Dinge der Natur, so muß der Lehrplan, wenn er nicht einseitig werden soll, eben beiden Teilen gerecht werden. Die Volksschule erreichte erst in den letzten Dezennien die Normalität, d. h. die Vollzahl der Lehrfächer. Ursprünglich nur eine Lese-, Schreib- und Rechenschule, hat sie erst allmählich die fehlenden humanistischen Bestandteile (Geschichte, Literatur, Zeichnen, Modellieren) und die fehlenden realistischen (Geographie, Naturwissenschaften, Handarbeiten) erhalten, sowie Turnen und das Spiel. In der Forderung „Normalität des Lehrplanes" ist zugleich der Gedanke eingeschlossen, daß kein Unterrichtsgegenstand als solcher Selbstzweck sein darf, sondern daß er sich einzugliedern habe in das Gesamtbild der Bildungselemente. Das Kernstück jedes Lehrplanes in der Erziehungsschule muß Religion, Geschichte und Literatur bilden, zusammengefaßt als Gesinnungsunterricht und zusammengehalten durch die Beziehungen auf den obersten Erziehungszweck. Die übrigen Fächer müssen zu diesem Zentralstück in angemessene, teils direkte, teils indirekte Beziehung treten, entsprechend dem kulturhistorischen Fortschritte. — 2. Durch die eigenartige, sinnvolle Anordnung der Lehrfächer im Lehrplan soll angezeigt werden, daß dieser kein Lehrplanaggregat, sondern ein organisches Geglieder, ein Lehrplansystem, sein soll und muß. Solche Gruppierungen nahmen vor Dörpfeld, Ziller, Willmann, Schulze u. a. Sie genügten aber nicht, teils weil sie das Zusammengehörige zerrissen und so der Konzentration der Lehrfächer schon in der äußeren Anordnung Schwierigkeiten bereiteten, teils weil sie der Gruppierung von Sachen, Formen und Zeichen einen übertriebenen Wert beilegten, wodurch die Hauptrichtung des erziehenden Unterrichts — Wirkung auf das Gemüt und den Willen — verdunkelt wurde, teils weil sie hinsichtlich des Zusammen mit anderen Fächern einigen Unterrichtsgegenständen einen ganz sonderbaren Standort anwiesen. Rein (Enzyklop. Handbuch der Pädagogik IV.), dem wir in unseren Erörterungen folgen, gruppiert die Gegenstände folgendermaßen: A) Menschenleben. Historisch-humanistische Fächer: I. Gesinnungsunterricht: 1. Biblische Geschichte und Kirchengeschichte, 2. Profangeschichte, 3. Literaturgeschichte (Poesie). II. Kunstunterricht: 1. Singen, 2. Zeichnen, 3. Modellieren. III. Sprachunterricht: 1. Muttersprache, 2. fremde Sprachen: *a*) die alten, *b*) die modernen Fremdsprachen. — B) Naturkunde. I. Geographie: 1. physikalische, 2. mathematische Geographie. II. Naturwissenschaften: 1. Naturgeschichte, 2. Naturlehre. III. Mathematik: 1. Rechnen, 2. Raumlehre. Hier schließt er den Handarbeitsunterricht an. — C) Turnen, Spiele, Reigen. — 3. Die Prinzipien, welche die Auswahl des Lehrstoffes bestimmen sollen, sind 1. ein formales, 2. ein materiales. 1. Das Formalprinzip besteht darin, daß nur solche Stoffe gewählt werden dürfen, die der Fassungskraft des jugendlichen Geistes auf den einzelnen Stufen entsprechen, also solche Lehrstoffe, die bei jedem normalen Zögling Interesse erwecken müssen. Neben der Qualität muß aber auch die Quantität berücksichtigt werden. Immer drückt noch die Überfülle des Stoffes, die aus dem falschen Streben nach möglichster Vollständigkeit in den einzelnen Lehrfächern herrührt. 2. Materialprinzip. Unser Zögling soll dereinst im Leben sich betätigen. Er soll an den Aufgaben, welche die Gegenwart seines, und nicht die eines beliebigen Volkes an ihn stellt, selbsttätig an seinem Teil mitarbeiten. Er muß daher den gegenwärtigen Kulturstandpunkt seines Volkes selbst zuerst nach allen Richtungen ge-

hörig begreifen lernen. Die Gegenwart unseres Volkes zeigt aber hoch entwickelte Verhältnisse in allen Beziehungen, die kennen zu lernen dem heranwachsenden Geschlecht große Schwierigkeiten bietet. Diese Schwierigkeiten werden behoben durch ein chronologisches Aufsteigen von den älteren, einfacheren zu den neueren, verwickelteren Stufen und Verhältnissen, denn die Gegenwart ruht auf der Vergangenheit. Wenn einer für die Zukunft etwas Gutes und Bleibendes zu bewirken wünscht, so muß er an die Gegenwart anknüpfen, die wieder aus der Vergangenheit allein richtig zu verstehen ist. Der Lehrplan muß daher nach Maßgabe der individuellen Entwicklungsstufen eine Auswahl von Kulturstufen aus den Entwicklungsstufen der Gesamtheit treffen, die als klassische Typen dem Interesse des Zöglings dauernd Nahrung geben. — 4. Ferner muß im Lehrplan das Nebeneinander der Lehrstoffe berücksichtigt werden. Die inneren Wechselbeziehungen der einzelnen Disziplinen müssen zu ihrem Rechte gelangen, sonst ist Zerrissenheit und Mangel im Zusammenhang die Folge. Es muß alle unnütze Zerteilung eines und desselben Lehrgebietes vermieden werden. Durch geeignete Verbindung der Lehrfächer untereinander kann die Bedingung zur Vereinigung der Gedankenkreise im Schüler hergestellt werden. Diese Verbindung wird von selbst durch die kulturgeschichtliche Richtung des Unterrichts nahegelegt. So bilden die historisch-humanistischen Fächer eine zusammenhängende Gruppe, die wieder in Unterabteilungen sich gliedert. Ebenso die naturwissenschaftliche Seite des Lehrplanes. Beide Gruppen müssen in den drei ersten Schuljahren zusammengehalten werden durch einen gemeinsamen Berührungspunkt: die Heimat und in den folgenden durch den Begriff der Kulturarbeit, wie sich dieselbe sowohl auf dem Gebiete der inneren, wie der äußeren Vervollkommnung abspielt. Von diesen Gesichtspunkten aus muß dann in die Einzelarbeit eingetreten werden, welche darin besteht, den für jede Woche durchzuarbeitenden Lehrstoff in Konzentrationstabellen übersichtlich festzulegen. Aus dem Vorhergehenden ergibt sich von selbst, daß jeder Lehrplan individuell gestaltet sein muß. Die grundlegenden Gedanken und Forderungen müssen überall dieselben sein. Desgleichen wird auch eine Reihe von Unterrichtsstoffen in allen Lehrplänen regelmäßig wiederkehren müssen. Aber die Übertragung eines Lehrplanes von einer Stadt auf die andere, von einem Dorf auf das andere, ist nicht zu rechtfertigen, weil in jedem Lehrplan eben die heimatlichen Beziehungen ausreichend zu Wort kommen müssen, wenn er lebenerweckend sein soll. Die Ausarbeitung des Detaillehrplanes muß Sache des Lehrkörpers sein, weil dieser die Bedürfnisse der Schule, die von heimatlichen Einflüssen veranlaßt sind, am besten kennt. — Was die Aufeinanderfolge und Verbindung der Lehrstoffe anbelangt, so kämpfen heute noch drei Richtungen um die Herrschaft (Hofmann, Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen, Leipzig 1903). 1. Bei den Lehrplänen mit konzentrischen Kreisen wird für die erste Unterrichtsstufe aus dem Gesamtgebiete des betreffenden Lehrfaches das relativ Leichteste und Wissenswürdigste vorgeführt und auf jeder folgenden Lehrstufe unter Wiederholung des Vorgenommenen der abgesteckte Erkenntniskreis im einzelnen weiter ausgebildet (Dittes). 2. Der „Unnatur und Zersplitterung" und dem „landläufigen Empirismus" stellte Ziller seine kulturhistorischen Stufen gegenüber. Seine Stoffanordnung gründet sich auf die Voraussetzung, daß zwischen der Entwicklung des einzelnen und der Gesamtheit ein gewisser Parallelismus besteht und daß demnach jedes Kind in seiner individuellen Entwicklung im großen und ganzen dieselben Stufen durchlaufen muß, welche die Menschheit in ihrer Kulturentwicklung durchgemacht hat. 3. W. Pfeifer tritt vermittelnd auf und will die Mängel der konzentrischen Kreise und der kulturhistorischen Stufen vermeiden. Wie man in der psychologischen Entwicklung des Kindes drei Stufen unterscheidet, eine Anschauungs-, eine Vorstellungs- und eine Begriffsstufe, oder eine phantasiemäßige, eine tatsächliche und eine reflektierende Denkweise, so fordert er für die Anordnung des Lehrstoffes auch drei Stufen: *a)* die Stufe der Propädeutik oder die Vorbereitungsstufe, *b)* die Stufe der tatsächlichen oder geschichtlichen Einführung und *c)* die Stufe der vertiefenden Wiederholung. — Die Lehrplanarbeit ist auf dem Gebiete der

Volksschule theoretisch und praktisch weit fortgeschritten, während sie auf dem Gebiete der höheren Schulen stark im Rückstand ist. — In Österreich wurden die Lehrpläne für die Volksschulen sowie alles, was zur inneren Ordnung derselben gehört, vom Minister für Kultus und Unterricht nach Einvernehmung oder auf Grund der Anträge der Landesschulbehörden festgesetzt. Die Lehrgegenstände der Volksschule sind hier: Religion, Lesen und Schreiben, Unterrichtssprache, Rechnen in Verbindung mit geometrischer Formenlehre, das Faßlichste und Wissenswerteste aus der Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie und Geschichte, mit besonderer Rücksichtnahme auf das Vaterland und dessen Verfassung, Zeichnen, Gesang, weibliche Handarbeiten für Mädchen, Turnen für Knaben obligat, für Mädchen nicht obligat. Der Umfang, in welchem die Lehrgegenstände behandelt werden, richtet sich nach der Stufe, auf welcher jede Schule mit Rücksicht auf die Anzahl der Lehrkräfte steht. Eben davon hängt auch die Ausdehnung des Unterrichts auf andere als die genannten Lehrgegenstände, insbesondere in einer anderen Landessprache ab. In den drei ersten Schuljahren wird den Übungen im Sprechen, Lesen, Nachschreiben sowie dem mündlichen Rechnen eine besondere Pflege zugewendet. Für den Unterricht in der geometrischen Formenlehre sind besondere Lehrstunden nicht bestimmt, sondern es wird die Kenntnis der geometrischen Linien, Flächen und Körper beim Zeichenunterricht auf den mittleren Stufen vermittelt und die Messung sowie die Berechnung der Flächen und Körper in Verbindung mit dem Rechnen gelehrt. Bei der Auswahl der Stoffe aus den Realien werden auf allen Unterrichtsstufen zunächst das gewöhnliche Maß der Fassungskraft und die normalen Lebensverhältnisse der Schüler sorgfältig berücksichtigt. An Schulen, wo ein besonderes Bedürfnis zumal mit Rücksicht auf die Erwerbsverhältnisse der Bevölkerung es erfordert, wurde neben dem Freihandzeichnen auch das Zirkelzeichnen in den Lehrplan aufgenommen. Beim Gesangsunterricht wird außer dem patriotischen und Volksliede auch der Kirchengesang gepflegt. Mädchen erhalten Turnunterricht, wenn ihre Eltern sie dazu anmelden. Dieser Unterricht wird nach Tunlichkeit überall, insbesondere aber in den höheren Klassen von Lehrerinnen erteilt. Bei der Verteilung des Stoffes sämtlicher Unterrichtsgegenstände auf die einzelnen Abteilungsgruppen oder Klassen wird insbesondere darauf geachtet, daß alle normal entwickelten Schüler das Lehrziel erreichen und zum Aufsteigen auf die höhere Unterrichtsstufe befähigt werden. Die einzelnen Lehrgegenstände dürfen nicht ohne Beziehung zueinander auftreten, sondern alle werden als ein einheitlicher Bildungsstoff betrachtet und werden daher auch in wechselseitiger Beziehung zueinander behandelt. Eine bestimmte Lehrmethode wurde für keinen Lehrgegenstand der Volksschule vorgeschrieben (Min.-Verordnungen vom 20. August 1870, Z. 7648, 18. Mai 1874, Z. 6549, 8. Juni 1883, Z. 10618). Was die Verteilung der Stunden auf die einzelnen Gegenstände und Stufen anbelangt, so geben wir nachstehend einige Proben.

Die österreichische Bürgerschule hat eine über das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende Bildung namentlich mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gewerbetreibenden und der Landwirte zu gewähren sowie die Vorbildung für die Lehrerbildungsanstalten und für jene Fachschulen zu vermitteln, die eine Mittelschulbildung nicht voraussetzen. Die Lehrgegenstände der Bürgerschule sind: Religion, Unterrichtssprache mit Geschäftsaufsätzen, Geographie mit besonderer Rücksicht auf das Vaterland und dessen Verfassung, Naturgeschichte, Naturlehre, Rechnen in Verbindung mit einfacher Buchführung, Geometrie und geometrisches Zeichnen, Freihandzeichnen, Schönschreiben und Gesang; ferner weibliche Handarbeiten für Mädchen; Turnen für Knaben obligat, für Mädchen nicht obligat. Der Lehrplan ist so eingerichtet, daß die Bürgerschule die der Volksschule gestellte Aufgabe vollständig löst und zugleich eine Vorbildung vermittelt, welche zum Besuche von Lehrerbildungsanstalten und von Fachschulen, welche die Vorbildung in einer Bürgerschule voraussetzen, sowie für das praktische bürgerliche Leben je nach den speziellen Bedürfnissen des Schulortes und des Bezirkes als erforderlich angesehen wird. Zur Vorbereitung der Lehrpläne wurden Vertreter der gewerblichen und landwirtschaftlichen Interessen

a) Stundentafel einer einklassigen Volksschule in Oberösterreich.
(Verordnung des oberösterr. Landesschulrates vom 28. März 1885, Z. 840.)

Gegenstand	Ungeteilte einklassige Schule				Geteilte einklassige Schule mit Halbtagsunterricht				
	1. Abt.	2. Abt.	3. Abt.	Abt. f. d. 7. u. 8. Schuljahr	Untergruppe		Obergruppe		Abt. f. d. 7. u. 8 Schuljahr
	1. Schuljahr	2., 3. Schuljahr	4., 5., 6. Schuljahr		1. Schuljahr	2. Schuljahr	3., 4. Schuljahr	5., 6. Schuljahr	
Religion	4			1/2	3		3		1
Deutsche Sprache	12	12	12	1	7	5	4	4	1
Rechnen und geom. Formenlehre	6	6	6	1	3	3	4	4	1
Naturg. und Naturl.	—	—	3 1/2	1	—	—	1 1/2		1
Geogr. u. Geschichte	—	—		1	—	—			1
Schreiben	—	1		—	—	1	1		—
Zeichnen und geom. Formenlehre	—	1 1/2		1/2 f. Kn.	—	1	1		1/2 f. Kn.
Gesang	1			—	1		1		—
Turnen für Knaben	—	1		—	—	1	1/2		—
Handarbeiten für Md.	—	2	3	1/2 f. Md.	—	2	3		1/2 f. Md.
Im ganzen Knaben	23	26 1/2	30	5	14	15	16		5 1/2
Im ganzen Mädchen	23	27 1/2	32	5	14	16	18 1/2		5 1/2

b) Stundentafel einer dreiklassigen Volksschule in Niederösterreich.
(Verordnung des k. k. niederösterr. Landesschulrates vom 11. Juni 1884, Z. 3903.)

Unterrichtsgegenstand	I. Klasse		II. Klasse		III. Klasse	
	1. Abt.	2. Abt.	1. Abt.	2. Abt.	1. Abt.	2. Abt.
	1. Schuljahr	2. Schuljahr	3. Schuljahr	4. Schuljahr	5. u. 6. Schuljahr	7. u. 8. Schuljahr
Religion	1	1	2	2	2	2
Deutsche Sprache	14	12	10	10	10	10
Rechnen und geom. Formenlehre	5	4	4	4	4	4
Naturgeschichte und Naturlehre	—	—	1	1	2	2
Geographie und Geschichte	—	—	1	1	2	2
Schreiben	—	2	2	2	2	2
Zeichnen und geom. Formenlehre	—	1	2	2	3	3
Gesang	1	1	1	1	1	1
Turnen*)	—	1	2	2	2	2
Im ganzen	21	22	25	25	28	28

*) Für Mädchen nicht obligat. Die Stundenzahl für weibliche Handarbeiten wird von der Bezirksschulbehörde bestimmt.

des Schulortes und des Bezirkes herangezogen. An der konzentrischen Methode der Verteilung des Lehrstoffes wurde festgehalten und das Maximum der wöchentlichen Lehrstunden festgesetzt. Da der Besuch einer dreiklassigen Bürgerschule die Absolvierung einer „fünfklassigen Volksschule für die ersten fünf Schuljahre" voraussetzt,

c) Stundentafel einer achtklassigen Volksschule in Österreichisch-Schlesien.
(Verordnung des k. k. schles. Landesschulrates vom 1. Juli 1884, Z. 1202.)

Unterrichtsgegenstand	I. Klasse	II. Klasse	III. Klasse	IV. Klasse	V. Klasse	VI. Klasse	VII. Klasse	VIII. Klasse
	1. Schuljahr	2. Schuljahr	3. Schuljahr	4 Schuljahr	5. Schuljahr	6. Schuljahr	7. Schuljahr	8. Schuljahr
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2
Lesen und Schreiben	12	8	7	6	4	3	3	3
Deutsche Sprache		6	4	5	4	4	4	4
Rechnen	4	4	4	4	4	4	4	4
Naturg. und Naturl.	—	—	2	2	3	4	4	4
Geographie und Geschichte	—	—	1	2	3	4	4	4
Zeichnen	—	—	1	2	3	3**)	4**)	4**)
Gesang	1	1	1	1	1	1	1	1
Turnen	1*)	1*)	2*)	2*)	2*)	2*)	2*)	2*)
Weibliche Handarbeiten	—	—	2	2	2	2	3	3
Im ganzen für Knaben	20	22	24	26	26	27	28	28
Im ganzen für Mädchen	20*)	22*)	26*)	28*)	28*)	28*)	29*)	29*)

*) Für Mädchen ist das Turnen nicht obligat. **) Für Mädchen nur je zwei Stunden.

so bringen wir nachstehend die Stundentafel einer solchen Schule in Österreich.

Die Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen in Österreich haben die Aufgabe, solche Lehrkräfte heranzubilden, welche nach ihrem allgemeinen und beruflichen Wissen und Können sowie hinsichtlich ihres Charakters geeignet sind, den Anforderungen des Reichsvolksschulgesetzes (14. Mai 1869 und 2. Mai 1883) zu entsprechen. Die nachstehende Stundentafel dieser Anstalten gibt Aufschluß über die Gegenstände, welche in den Lehrplan der-

a) Stundentafel einer fünfklassigen Volksschule für die ersten fünf Schuljahre in Österreich.

Unterrichtsgegenstand	I. Klasse	II. Klasse	III. Klasse	IV. Klasse	V. Klasse
	1. Schuljahr	2. Schuljahr	3. Schuljahr	4. Schuljahr	5. Schuljahr
Religion	1	2	2	3	3
Deutsche Sprache	12	11	10	9	7
Rechnen u. geom. Formenl.	6	5	5	5	5
Naturg. und Naturl.	—	—	1	1	3
Geographie und Geschichte	—	—	1	2	3
Schreiben	—	1	1	1	1
Zeichnen u. geom. Formenl.	—	1	2	2	2
Gesang	1	1	1	1	1
Turnen für Knaben	1	1	2	2	2
Weibl. Handarb. f. Mädchen	—	3	3	3	3
Im ganzen für Knaben	21	22	25	26	27
Im ganzen für Mädchen	20	24	26	27	28

b) Stundentafel für die Bürgerschulen in Österreichisch-Schlesien.

Unterrichtsgegenstand	Knabenbürgerschule			Mädchenbürgerschule		
	I. Klasse	II. Klasse	III. Klasse	I. Klasse	II. Klasse	III. Klasse
	6. Schuljahr	7. Schuljahr	8. Schuljahr	6. Schuljahr	7. Schuljahr	8. Schuljahr
Religionslehre	2	2	2	2	2	2
Unterrichtssprache	5	5	4	5	5	5
Geogr. u. Geschichte	3	3	3	3	3	3
Naturgeschichte	2	2	2	2	2	2
Naturlehre	2	2	3	2	2	2
Rechnen	4	4	4	3	3	3
Geometrie und geom. Zeichnen	2	2	2	1	1	—
Freihandzeichnen	4	4	5	3	3	3
Schönschreiben	1	1	—	1	1	—
Gesang	1	1	1	1	1	1
Turnen	2	2	2	1*)	1*)	1*)
Weibl. Handarbeiten	—	—	—	3	3	4
Französische Sprache	—	—	—	3*)	3*)	3*)
Gesamtzahl der Unterrichtsstunden	28	28	28	30*)	30*)	29*)

*) Nicht obligat.

selben aufgenommen wurden (Organisationsstatut für Lehrerbildungsanstalten. Min.-Verordnung vom 31. Juli 1886, Z. 6031). Eingehenderen Aufschluß siehe im Artikel „Lehrerbildungsanstalten".

In Preußen sind nach den „Allgemeinen Bestimmungen (Min.-Verordnung vom 15. Oktober 1872) die Lehrgegenstände der Volksschule: Religion, deutsche Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben), Rechnen nebst den Anfängen der Raumlehre, Zeichnen, Realien (Geschichte, Geographie, Naturkunde) und für die Knaben Turnen, für die Mädchen weibliche Handarbeiten.

Der Unterricht an einer preußischen Mittelschule (Bürger-, Mittel-, Rektor-, höhere Knaben- oder Stadtschule) wird im Anschlusse an den Lehrplan einer sechsklassigen Schule erteilt. Bedingen die lokalen Verhältnisse eine besondere Berücksichtigung des Ackerbaues, Fabrikswesens, Bergbaues, Handels oder der Schiffahrt im Lehrplane, so werden die erforderlichen Änderungen in demselben vorgenommen. Ebenso wird dem Bedürfnisse entsprechend nur eine der neueren Sprachen oder statt derselben eine andere in den Lehrplan aufgenommen.

Die Mädchenschulen, welche in Preußen neben den öffentlichen Volksschulen bestehen, sind in ihrer äußeren und inneren Einrichtung sehr vielgestaltig. Allmählich haben sich aber zwei Schulen bestimmter Gattung herausgebildet, die Mittelschule, deren äußere und innere Gestaltung durch die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 gegeben ist, und die höhere Mädchenschule, deren einheitliche Gestaltung durch den Lehrplan vom 6. Oktober 1886 angebahnt ist, die aber im übrigen der gleichmäßigen Regelung noch entbehren.

Die preußischen Präparandenanstalten führen auf der Grundlage des in der Volksschule vermittelten Wissens die allgemeine Bildung der Zöglinge weiter, während den Lehrerseminaren die Aufgabe zufällt, die allgemeine Bildung der Zöglinge zum Abschlusse zu bringen und ihnen die für die Verwaltung eines Volksschulamtes erforderliche Fachbildung zu vermitteln. Der Lehrplan der Präparandenanstalt und

Stundentafel der österr. Lehrerbildungsanstalten.

Unterrichtsgegenstand	Lehrerbildungsanstalt				Lehrerinnenbildungsanstalt			
	I. Jahrg.	II. Jahrg.	III. Jahrg.	IV. Jahrg.	I. Jahrg.	II. Jahrg.	III. Jahrg.	IV. Jahrg.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2
Pädagogik mit prakt. Übg.	—	2	5	9	—	2	5	9
Unterrichtssprache	4	4	4	4	4	4	4	4
Geographie	2	2	2	1	2	2	2	1
Geschichte u. vaterländische Verfassungslehre	2	2	2	1	2	2	2	1
Mathematik und geometr. Zeichnen	4	3	2	2	3	3	2	1
Naturgeschichte	2	2	1	1	2	2	1	1
Naturlehre	2	2	2	1	2	2	2	1
Landwirtschaftslehre	—	—	2	2	—	—	—	—
Schönschreiben	1	—	—	—	1	—	—	—
Freihandzeichnen	2	2	2	1	2	2	2	1
Allg. Musiklehre u. Gesang	1	1	2	2	2	2	2	2
Violinspiel	2	2	1	1	—	—	—	—
Klavierspiel	2	2	—	—	—	—	—	—
Orgelspiel	—	—	2	2	—	—	—	—
Turnen	2	2	1	1	2	1	1	1
Weibliche Handarbeiten	—	—	—	—	2	2	2	2
Zusammen	28	28	30	30	26	26	27	26

Stundentafel für die ein- und mehrklassige Volksschule in Preußen.

Unterrichtsgegenstand	Einklassige Volksschule			Mehrklassige Volksschule		
	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Religion	4	5	5	4	4	4
Deutsch	11	10	8	11	8	8
Rechnen } Raumlehre }	4	4	5	4	4	4
				—	—	2
Zeichnen	—	1	2	—	2	2
Realien	—	6	6	—	6	6(8)
Singen	1	2	2	1	2	2
Turnen } Weibl. Handarbeiten }	—	2	2	2	2	2
Zusammen	20	30	30	22	28	30(32)

Stundentafel einer preußischen Mittelschule (Bürgerschule) für Knaben.

Unterrichtsgegenstand	Wöchentliche Stundenzahl						Zusammen
	VI. Klasse	V. Klasse	IV. Klasse	III. Klasse	II. Klasse	I. Klasse	
Religion	3	3	3	2	2	2	15
Deutsch, einschließlich Lesen und Schreiben	12	12	12	8	6	4	54
Rechnen	5	5	5	3	3	3	24
Raumlehre	—	—	—	2	2	3	7
Naturbeschreibung	—	—	—	2	2	2	6
Physik (Chemie)	—	—	—	—	2	3	5
Geographie	—	—	2	2	2	2	8
Geschichte	—	—	—	2	2	2	6
Französisch (eventuell Englisch oder Lateinisch)	—	—	—	5	5	5	15
Zeichnen	—	—	2	2	2	2	8
Gesang	2	2	2	2	2	2	12
Turnen	2	2	2	2	2	2	12
Zusammen	24	24	28	32	32	23	172

Stundentafel einer preußischen höheren Mädchenschule.

Unterrichts-gegenstand	Unterstufe			Mittelstufe			Oberstufe			Zusammen
	IX. Klasse	VIII. Klasse	VII. Klasse	VI. Klasse	V. Klasse	IV. Klasse	III. Klasse	II. Klasse	I. Klasse	
Religion	3	3	3	3	3	3	2	2	2	24
Deutsch	10	9	8	5	5	5	4	4	4	54
Französisch	—	—	—	5	5	5	4	4	4	27
Englisch	—	—	—	—	—	—	4	4	4	12
Rechnen	3	3	3	3	3	3	2	2	2	24
Geschichte	—	—	—	—	2	2	2	2	2	10
Erdkunde	—	—	2	2	2	2	2	2	2	14
Naturwissenschaften	—	—	—	2	2	2	2	2	2	12
Zeichnen	—	—	—	—	2	2	2	2	2	10(8)
Schreiben	3	2	2	2		—	—	—	—	7(9)
Handarbeit	—	—	2	2	2	2	2	2	2	14
Singen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	12(18)
Turnen				2	2	2	2	2	2	18(12)
Zusammen	18	20	22	28	30	30	3	30	30	238

Stundentafel der preußischen Präparandenanstalten und Seminare.

Unterrichtsgegenstand	Präparandenanstalt			Seminare			Anmerkung
	III.	II.	I.	III.	II.	I.	
Pädagogik	—	—	—	3	3	3	
Lehranweisung und Lehrproben	—	—	—	—	4*)	4	*) In der Stundenzahl der einzelnen Lehrfächer mitenthalten.
Unterrichten in Schule	—	—	—	—	—	4—6	
Religion	4	4	3	3	4	3*)	*) hievon 1 Methodik.
Deutsch	5	5	5	5	5	3*)	*) hievon 1 Methodik.
Fremde Spr. (Franz., Engl.)	3	3	3	2	2	2	
Geschichte	2	2	3	2	2	2	
Mathematik	5	5	5	5	5	1*)	*) Methodik.
Naturkunde	2	4	4	4	4	1*)	*) Methodik.
Erdkunde	2	2	2	3	2	1*)	*) Methodik.
Schreiben	2	2	1	—	—	—	
Zeichnen	2	2	2	2	2	1	
Turnen	3	3	3	3	3	3*)	*) hievon 1 Methodik.
Gesang	1	1	1	1	1	1	
Violinspiel**)	1	1	1	1	1	1	**) Nach der Fähigkeit der Schüler werden Abteilungen gebildet. Jede Abteilung erhält wöchentlich eine Stunde Unterricht.
Klavierspiel**)	1	1	1	—	—	—	
Orgelspiel**)	1	1	1	1	1	1	
Theorie der Musik	—	1	1	1	1	1	
Landwirtschaftlicher Unterricht	—	—	—	1	1	—	

Was die Lehrpläne der Gymnasien, Realschulen, Realgymnasien u. s. w. anbelangt, vergleiche die diesbezüglichen Artikel dieses Handbuches und Horn Ewald, Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Eine Zusammenstellung der Lehrpläne. Berlin, 1906.

der des Seminars bilden ein organisches Ganze. (Siehe Präparandenanstalt und Seminar.)

Literatur: Altenburg, Verordnungen. Breslau 1890. — Bock, Schulkunde. Breslau 1886. — Brüggemann Fr., Organisation und Lehrplan. Berlin 1896. — Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplanes. — Der didaktische Materialismus. Gütersloh 1890. — Eckert, Lehrplan. Le pzig 1901. — Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen. Breslau 1902. — Hartmann H., Lehrplan für die 6—8 Klasse Volksschule. Hannover 1898. — Heinemann, Die einklassige Volksschule. Leipzig 1897. — Hemprich, Lehrplan für die evang. Erziehungsschule auf dem Lande. Osterwieck a. H. 1900. — Henniger, Die Verbindung der Lehrfächer. Hildesheim 1898. — Hofmann, Handbuch für Lehrer. Leipzig 1903. — Hollkamm, Die kulturhistorischen Stufen. Dresden 1901. — Kerschensteiner, Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes. München 1899. — Krichau Lehrplan. Hannover 1897. — Leschke. Lehrplan. Leipzig 1893. — Loos J., Dr., Der österreichische Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration. Wien 1892. — Marenzeller, Normalien für die österr. Gymnasien und Realschulen. Wien 1889. — Metz und Schönhardt, Kurzer Abriß der Gesetze und allgemeinen Verfügungen betreffend das preußische Volksschulwesen. Köslin 1901. — Meyer Joh., Lehrplan für Bürgerschulen. Essen 1900. — Meyer und Free, Lehrplan. Leipzig 1884.

— Mittenzwey, Lehrplan für eine achtklassige mittlere Volksschule. Leipzig 1899. — Normallehrpläne für Niederösterreich (Wien 1901), für Oberösterreich (Linz 1884), für Österr.-Schlesien (Troppau 1884). — Peerz R. E., Der Abteilungsunterricht. Wien 1897. — Pfeifer W., Organisation und Lehrplan der mehrklassigen Volks- und Bürgerschulen. Gotha 1896. — Einrichtungs-, Lehr- und Stoffplan für die Bürgerschulen. Gotha 1900. — Theorie und Praxis der einklassigen Volksschule. Gotha 1901. — Polack und Kellner Lehrplan für ein- bis dreiklassige kath. Schulen. Leipzig 1888. — Polack, Lehrplan mit Pensenverteilung. Leipzig 1902. — Nadler, Ratgeber für Volksschullehrer. Langensalza. — Reichhardt, Methodische Anleitung. Dresden 1877. — Rein W., Enzyklop. Handbuch der Pädagogik. Langensalza. — Rein, Pickel und Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. Leipzig. — Sander, Lexikon der Pädagogik. Breslau 1889. — Schiller H., Der Stundenplan. Berlin. — Schmid K. A., Dr., Enzyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens. Gotha 1865. — Schönern, Dr., Lehrplan für die einklassige Volksschule und für die Halbtagsschule. Köln. — Schulze W., Lehrplan. Breslau 1901. — Schwochow, Bearbeitung pädagogischer Themen. Leipzig 1900. — Smolla W., Lehr- und Stoffverteilungsplan. Halle 1899. — Sperber E., Die allgemeinen Bestimmungen. Breslau 1901. — Timmel-Zenz, Sammlung der Volksschulgesetze. Linz 1900. — Triloff, Lehrplan für die sechsklassige Volksschule mit Pensentabellen. Breslau 1899. — Volkmer, Ausführlicher Lehrplan der Seminarschule. Habelschwerdt 1898. — Willmann Otto, Dr., Didaktik als Bildungslehre. Braunschweig 1889. — Pädagogische Vorträge. Leipzig 1869. — Zuck, Lehrplan mit methodischen Winken. Dresden 1893.

Steyr. *A. Rolleder.*

Lehrstand. Von einem Lehrstand kann man erst von jenem Stadium der sozialen Entwicklung an reden, wo weitgediehene Arbeitsteilung das Unterrichten zum ausschließlichen Berufe besonderer Individuen gemacht hat. Die soziale Absonderung dieser Gruppe wurde in dem Maße bemerkbarer und vollständiger, als der Staat oder die Gemeinden öffentliche Schulen errichteten und mit dem Lehrauftrage zugleich ein besoldetes Amt verliehen. Dem heutigen Zustand geht eine ungemein langsame Entwicklung voraus. Wir betrachten als die Aufgabe des Lehrstands, an das heranwachsende Geschlecht in planmäßiger Ordnung und in verschieden abgemessenem Umfange die geistigen Güter des eigenen Volkes und der Kulturmenschheit zu übertragen oder doch im Elementarunterricht die unentbehrlichen Voraussetzungen für diese höhere Aufgabe zu schaffen. Hiebei handelt es sich einerseits um die Übermittlung einer wohlerwogenen Auswahl systematisch geordneter Kenntnisse, anderseits um die Entwicklung aller geistigen Kräfte, insbesondere um die Erzielung eines derart geschulten Denkens, daß der Herangewachsene in den Stand gesetzt ist, an dem geistigen Leben zunächst seines eigenen Volkes, zuhöchst der ganzen Kulturmenschheit mit Interesse und Verständnis teilzunehmen. Intensität und Umfang dieser Teilnahme hängt natürlich von den individuellen Bedürfnissen und der sozialen Stellung des einzelnen ab. Eine tiefer gehende Auffassung des letzten Unterrichtszweckes fordert überdies, daß jeder Unterricht erziehend wirke, d. h. daß jegliches Wissen und Können, „zu Überzeugungen und Gesinnungen verdichtet“, zum Aufbau des sittlichen Bewußtseins beitrage und im gegebenen Falle sich in ethisch wohlbegründetes Wollen umsetze.

Es ist begreiflich, daß diese Aufgabe dem Unterricht erst bei höherer Entwicklung der gesamten Kultur gestellt und nur durch berufsmäßige, wohl vorbereitete Lehrer gelöst werden konnte. In Zeiten primitiver Gesittung und wenig entwickelter geistiger Kultur mußte der Unterricht überhaupt vor jenen Aufgaben zurücktreten, welche zur Selbsterhaltung des sozialen Verbandes und zu den Bedürfnissen des materiellen Lebens in nächster Beziehung standen. Es ist daher ohneweiters verständlich, daß sich allenthalben in den Anfangsstadien der Kultur die Kriegerkaste des höchsten Ansehens und Einflusses erfreute, ihr zunächst stand die Kaste der Priester, die neben der Sorge für die religiösen Bedürfnisse und den Kultus zugleich die Träger und Vermittler jener Kenntnisse waren, welche den Bedürfnissen des praktischen Lebens dienten. Auch die allmähliche Differenzierung der Herrsch- und Regierungsgewalt führte, wie Roms Geschichte vielleicht am deutlichsten zeigt, zu einer stetig wachsenden Mannigfaltigkeit

von Beamten, denen die Wahrung der staatlichen Ordnungen oblag. Bei alledem aber handelte es sich um die Sicherung der äußeren Güter eines geordneten Staatslebens; und wiewohl sich allmählich auch alle anderen Zweige der materiellen und der geistigen Kultur entwickelten, setzte sich dennoch lange Jahrhunderte hindurch kein deutliches Bedürfnis durch, für eine planmäßige Einführung der Jugend in die geistige Welt ihres Volkes zu sorgen. Treffend sagt W. Münch in seiner Hodegetik für Lehrer höherer Schulen:*) „Im Ahnensaal des Lehrers sind neben den Bildern sehr vornehmer Gestalten, wie der großen Weisen und der geweihten Priester und der staunenswerten Gelehrten, auch sehr ärmliche alte Anverwandte vertreten, wie der als Pädagog fungierende Sklave des Altertums, der vagierende und oft etwas bettelhafte Humanist der geringeren Sorte, der hülflos mit der wilden Jugend ringende Schulmeister, der nur vorübergehend zur Lehrtätigkeit sich bequemende Anwärter ansehnlicher geistlicher Ämter, der weltfremde und komisch ungeschickte Büchermensch." Es kann hier nicht auf den kläglichen Zustand des Elementarunterrichts in Griechenland und Rom näher eingegangen werden, auch der höhere Unterricht in Grammatik, Rhetorik und Philosophie macht mehr den Eindruck einer Liebhaberei oder eines Luxusartikels, den sich der einzelne nach Belieben gönnen oder versagen mochte. Nach der römischen Anschauung hatten auch zur Zeit der höchsten Blüte des Weltreiches geistige Studien wenig zu bedeuten, wenn es galt, den Wert der Persönlichkeit abzuschätzen. Das Lavieren und Balancieren Ciceros zwischen altrömischer Lebensklugheit und griechischer Geisteskultur ist da sehr belehrend. Wie es unter solchen Umständen mit der sozialen Schätzung der Lehrenden selbst bestellt war, kann man sich wohl denken. Ob sich nicht ein Rest dieser Schätzung mit den römischen Rechtsbegriffen und Verwaltungsgrundsätzen bis auf unsere Zeiten fortgeerbt hat? Nach der Völkerwanderung wurde in Europa die Kirche die ausschließliche Trägerin und Verbreiterin geistiger Kultur. Welche Verdienste sie sich hierin, aber auch um die Verbreitung der materiellen Kultur erworben hat, bleibt ihr unvergessen. Die geistigen Bedürfnisse der Laien bleiben im großen und ganzen durch viele Jahrhunderte überaus gering, Kloster- und Stiftsschulen sorgen in engem Kreise für Vermittlung einer ganz und gar den kirchlichen Interessen dienenden Bildung. Nationale Momente kamen kaum in Betracht. Die religiösen Spaltungen und Kämpfe im Reformationszeitalter sorgten ihrerseits dafür, daß auch im Unterricht die religiösen Interessen auf lange hinaus den Schwerpunkt bildeten. Eine entscheidende Wendung begann erst mit der allmählichen Befreiung der Wissenschaft von der Bevormundung der Kirche und mit dem Aufkommen der exakten Naturforschung. Auch die Bestrebungen der Humanisten und das neue Lebensideal der Renaissance blieben nicht ohne Einfluß auf die Studien. So entwickelte sich ganz allmählich geistige Bildung zu einer selbständigen und angesehenen Macht, durch welche naturgemäß auch der Schule bis zu ihrer elementarsten Form hinab neue Aufgaben und höhere Bedeutung zugeführt werden mußten. Aber sie blieb auf den engen Kreis der bevorrechteten Stände beschränkt.**)

Dem modernen Staate war es vorbehalten, die Bedeutung der geistigen Bildung als politischen Machtfaktors richtiger zu beurteilen. Sich als universelles Kulturinstitut fühlend, begriff er seine Pflicht, auch den breitesten Schichten des Volkes geistige Bildung in abgestuftem Ausmaße zugänglich zu machen, und erst die Lösung dieser umfassenden Aufgabe schuf einen Lehrstand. Allein trotzdem die Einsicht immer allgemeiner wurde, daß geistige Bildung an biologischem Wert für den einzelnen wie für die ganze Lebensgemeinschaft die materiellen Güter noch übertreffe, so behaupteten sich doch bezüglich der Vermittler dieses hohen Gutes jahrtausendealte Traditionen und Vorurteile. Sehen wir von den Hochschulen ab, deren Vertreter als Gelehrte und privilegierte Mehrer des Wissens gesellschaftlich von jeher höher eingeschätzt wurden, so ist nicht zu verkennen, daß auch heute noch

*) Geist des Lehramts (1903), S. 7.

**) Wie weit eilte Luther seiner Zeit voraus mit der Forderung einer allgemeinen Pflichtschule, für deren Errichtung die weltliche Obrigkeit zu sorgen habe!

im öffentlichen und gesellschaftlichen Leben der Lehrer weniger gilt als der Offizier, der Priester, der Richter, der Advokat, der Verwaltungsbeamte, der Industrielle u. s. w. Sogar die mitunter wahrzunehmende Bewertung des ärztlichen und kaufmännischen Standes verrät das erstaunliche Beharrungsvermögen uralter Traditionen. In gewissen Kreisen „mokiert man sich" gelegentlich neben dem „Schulmeister" auch über den „Pflasterschmierer"! Man hat für die Beurteilung des Lehrstands in der Gesellschaft die Erklärung darin gefunden, daß der Lehrer es zeitlebens mit unfertigen, unmündigen Menschen zu tun hat und daß daher für ihn Dinge wichtig sein müssen, welche dem Erwachsenen recht nebensächlich und bedeutungslos erscheinen; mit ganz anderen Augen sehe man jenen Beamten an, der als Träger eines Bruchteiles der Regierungsgewalt es mit Erwachsenen zu tun habe und auf deren Wohl und Wehe mehr oder weniger empfindlichen Einfluß zu nehmen vermöge. Gewiß ist die Auffassung die richtigere, daß geistige Tätigkeit, abgelöst von den Bedürfnissen des praktischen Lebens, und die Bemühung um geistige Güter von jeher als ein entbehrlicher Luxus angesehen wurde; demgemäß erschien auch die Tätigkeit jener, die sich als Lehrer in den Dienst jener Bemühungen stellten, als ein relativ geringes Verdienst um die Allgemeinheit. Mittelbar wurde diese Anschauung durch die Haltung des Staates genährt, der, wie wir sahen, erst in der neueren Zeit sich auf seine Pflicht besann, die Vermittlung geistiger Bildung für alle Schichten der Bevölkerung in die eigene Hand zu nehmen; und seltsamerweise erscheint es noch immer als ein Vorrecht der Erleuchteten einzusehen, daß sich der Staat hiedurch die ergiebigste Quelle seiner Macht erschließt.

Manches zur Hebung des Ansehens und der Beliebtheit ihres Standes können allerdings die Lehrer selbst beitragen, indem sie durch Selbstbeobachtung einer Gefahr entgegenarbeiten, die aus dem Wesen ihres Berufes entspringt. Die Stellung des Lehrers gegenüber den geistig unausgereiften Schülern, die in ihm in allen Fragen des Wissens eine mit dem Nimbus der Unfehlbarkeit ausgestattete Autorität erblicken, — diese Stellung bringt es leicht mit sich, daß sich bei ihm im Verkehre mit Erwachsenen Rechthaberei und Unduldsamkeit gegenüber abweichenden Ansichten festsetzt. Unterstützt wird solches Wesen durch eine Tatsache, die an und für sich als ein Vorzug des Lehrstands gelten könnte. In seiner Lebensführung weit weniger durch Standesrücksichten und gesellschaftliche Pflichten eingeengt als z. B. der Offizier, entwickelt sich der Lehrer in der Regel zu einer scharf ausgeprägten, in sich abgeschlossenen Individualität, die den übrigen Ständen mit fertigen Ansichten über die Angelegenheiten der Welt gegenübertritt. Sowie diese Erscheinung im Schulleben selbst mitunter das einträchtige Zusammenwirken der Kollegen schädigt, ebenso zeigt sie sich ab und zu auch außerhalb der Schule für den geselligen Verkehr wenig förderlich. Aber noch ein Drittes ist geeignet, auf das Verhältnis zwischen Lehrer und Publikum einen Schatten zu werfen. Auch dieses Dritte entspringt dem Wesen des öffentlichen Unterrichts und hier ist dringend zu wünschen, daß sich der Lehrer z. B. in Disziplinarfällen und bei der Frage der Versetzung von seiner Pflicht durch gar nichts abbringen lasse, auch wenn diese Pflichterfüllung sein Verhältnis zu den Eltern trüben müßte; er hat unter allen Umständen den Standpunkt der Schule festzuhalten und es ist schlechterdings unvermeidlich, daß Schule und Elternhaus in ihren Urteilen zuweilen weit auseinandergehen. Ein ernster, zumal ein sittlich erziehlicher Unterricht ist nicht möglich, ohne daß manche Eltern nebst ihren Kindern bittere Erfahrungen machen. Es ist nun eine begreifliche, wenn auch nicht entschuldbare Reaktion auf solche Fälle, wenn das Publikum dem Lehrstand als solchem da und dort mit kühler Zurückhaltung begegnet. Gelingt es nun dem Lehrer, in dieser Hinsicht auf die betroffenen Eltern aufklärend und beruhigend einzuwirken, so darf er dies zu seinen wertvollsten Leistungen zählen und jeder solche Einzelerfolg kommt dem ganzen Stande zu gute (vgl. die Art. „Gerechtigkeit, Parteilichkeit" und „Vertrauen zum Lehrer").

Halten wir nun noch die Licht- und die Schattenseiten des Lehrstandes einander entgegen! Hiebei wollen wir zum Zwecke eines berechtigten Vergleiches mit den anderen Beamtenkategorien vornehmlich jene Schulen ins Auge fassen, deren Lehrer

sich ihre Vorbereitung durch Hochschulstudien zu erwerben haben. Solche Lehrer sind in Österreich und in den deutschen Staaten in den Beamtenstatus eingereiht und haben ein darnach bemessenes, mit dem Dienstalter wachsendes Einkommen. Die Aussicht, auf höhere Rangstufen vorzurücken, ist naturgemäß sehr beschränkt. Äußerliche Vorrechte und Auszeichnungen spielen in diesem Stande eine geringe Rolle, wiewohl der Staat auch in dieser Beziehung schon manches getan hat, um die äußere Stellung des Lehrers in der Öffentlichkeit zu stärken und der Geltung anderer Beamtenkategorien näher zu bringen. Für die Einsicht, wie aufreibend beim öffentlichen Massenunterricht die lehrende und erziehende Tätigkeit selbst ist, bedarf es keiner langen Schilderung. Vom Lehrer fordert sein Beruf zur selben Zeit die Anspannung aller geistigen Kräfte, er verrichtet die feinste geistige Arbeit, gleichzeitig aber muß er die Schülerschar fest im Auge behalten und in jeder Hinsicht beherrschen, eine Aufgabe, bei der mitunter auch das Gemüt stark beteiligt ist und die physischen Kräfte zu vollem Einsatze kommen.*) Entschädigt wird der Lehrer nach der anderen Seite durch eine gewisse Unabhängigkeit, wofern nicht etwa da und dort die Vorgesetzten zur Schmälerung dieses Gutes etwas beitragen. Ein beneidenswertes Vorrecht des Lehrers ist es, daß sein Beruf ihn in mehr oder weniger engem Zusammenhange mit der Wissenschaft erhält; täglich erfährt er Anregungen, an dem sprudelnden Quell des Erkennens zu schöpfen und an den Großtaten der Meister des Gedankens sich zu erbauen. Vollends ist jener glücklich zu preisen, dem es gegeben ist, an der Förderung seiner Wissenschaft unmittelbar teilzunehmen. Und gehört es nicht auch zu den Lichtseiten des Berufes, daß man zeitlebens in Berührung bleibt mit dem munteren Sinne, mit der naiven Wißbegierde und Empfänglichkeit, mit der unblasierten Lebensanschauung der Jugend? Wer sich nicht selbst durch eigene Schuld zu seinen Schülern in ein feindliches Verhältnis setzt, wird überall, in der Großstadt wie in der Landstadt, an der steten Berührung mit der Jugend eine Quelle der Erfrischung, der Erholung und der Aufmunterung finden. Kein andrer Stand trägt in sich selbst so wirksame Gegenmittel gegen den Pessimismus und die blasierte Weltmüdigkeit, die sich unter den „Gebildeten" unserer Zeit so weit verbreitet zeigt. Nur ist zu wünschen, daß der Staat dem Lehrstand in richtiger Würdigung seiner hohen Aufgabe auch weiterhin die aufmerksamste Fürsorge zuwende, insbesondere aber demselben eine solche materielle Stellung zuweise, die ihn von Existenzsorgen unabhängig macht und ihm die Ruhe des Gemütes und die Spannkraft des Geistes erhält; nur dann ist zu erwarten, daß er jahraus jahrein zur Förderung des sittlichen und geistigen Wachstums der Jugend mit ungeteilter Kraft und ungeschwächtem Interesse sein Bestes einsetzt. Je mehr der Staat in dieser Richtung aufwendet, um so sicherer kann er darauf rechnen, daß auch die Tüchtigsten und Begabtesten den höheren Jugendunterricht zu ihrer Lebensaufgabe machen (vgl. d. Art. Standesbewußtsein, ferner Morsch H., D. höh. Lehramt in Deutschl. u. Österr. 1905 u. Schrader W., D. Verfassung d. höh. Schulen. 3. A. 1889).

Wien. *Ant. v. Leclair.*

*) Es verdient dankbare Anerkennung, daß in Österreich die Unterrichtsverwaltung in der humanen Schonung der Arbeitskraft des Mittelschullehrers weiter geht, als es in den Staaten Deutschlands geschieht. Während bei uns die philologischen Lehrer ohne Rücksicht auf die Schulklassen und das Dienstalter bis zu 17, alle übrigen bis zu 20 Stunden wöchentlich beschäftigt werden können, beträgt in Preußen die gesetzliche Höchstzahl seit Ostern 1903 für Oberlehrer mit einem Dienstalter von mindestens 24 Jahren wöchentlich 20, von 12 Jahren 22, für die übrigen 24; bis 1903 ging die Verpflichtung sogar bis 22, bezw. 24 Stunden. In Sachsen liegt die Grenze für alle Oberlehrer bei 24 Stunden, ebenso für die Professoren in Württemberg, wo sie bei den Oberpräzeptoren und Oberreallehrern bis 30 emporgerückt ist! Endlich fordert Bayern 20 und 22 Stunden mit Unterscheidung der Beschäftigung in den fünf oberen oder vier unteren Klassen (nach W. Lexis, Unterrichtsw. im Deutschen Reich, II. Bd. 1904, S. 34; vgl. desselben Verf. „Reform des höh. Schulwesens in Preußen" 1902, S. 408 fg.)

Lehr- und Lernstoff. Unterrichtsstoff, Lehrgegenstände, Unterrichtsgegenstände, Lehrgebiet. Die erste und wichtigste Frage der Unterrichtslehre ist offenbar die: „Was soll gelehrt und gelernt werden?" Comenius konnte auf diese Frage noch antworten: „Alles;" denn seine „allgemeine Unterrichtslehre" ist ja die Kunst, „alle alles zu lehren". In der Tat führt er schon für die erste Schule, die von ihm sogenannte Mutterschule (bis zum 6. Lebensjahre), zwanzig Fächer an, in denen er das Lehrgebiet dieser Schule erschöpft, unter denen wir Belehrungen aus Metaphysik, Astronomie, Optik, Chronologie, Mechanik, Dialektik, Poesie, Musik, Hauswirtschaftslehre, Politik und Sittenlehre antreffen.*) Daß es sich hier nur um die rohesten Vorbegriffe aus diesen Unterrichtszweigen handeln kann, ist selbstverständlich. Nach der Ansicht des Comenius soll mit ihnen allen schon in der Mutterschule begonnen werden; denn „was der Baum dereinst an Hauptästen besitzen soll, das treibt er schon in seinen ersten Jahren aus dem Stamme hervor, so daß er später nur noch zu wachsen braucht". Für die darauf folgende Volksschule (6.—12. Lebensjahr) führt Comenius neben sämtlichen heutzutage in ihr eingebürgerten Lehrgegenständen noch die Sittenlehre, Volkswirtschaft, Politik, Kosmographie und Technologie (als Lehre von den Handwerken) ein. Das Prinzip, welches ihn hiebei leitete, war das der materiellen Nützlichkeit. Alle diese Gegenstände sind nützlich, deshalb sollen sie gelehrt und gelernt werden, selbstverständlich in jener Einschränkung, in welcher es möglich ist, dieses breit angelegte Lehrgebiet in dem präliminierten Ausmaße von vier täglichen Unterrichtsstunden unter Zugrundelegung eines einzigen Lehrbuches für jede einzelne Klasse nach den beiden Richtungen des Wissens und Könnens zu erschöpfen. Comenius konnte diese Aufgabe für ausführbar halten; denn der Umkreis der Realien, für deren Einfügung in den Unterrichtsplan er zuerst seine Stimme erhob, war damals noch völlig unausgebaut und das damalige reale Wissen ließ sich noch durch Aufstellung von einigen wenigen allgemeinen Begriffen beherrschen. Anders steht die Sache heutzutage. Das materielle Wissen hat sich in eine unabsehbare Masse von Tatsachen auseinandergelegt, denen der realistisch gewordene Sinn der Zeit allein wahren Wissenswert zuschreibt und die sich unmöglich unter eine beschränkte Anzahl allgemeiner Gesichtspunkte, Formeln oder Kategorien auf scholastisch-philosophische Weise bringen lassen. Wir brauchen diesbezüglich nur auf das weite Gebiet der Naturwissenschaft, und zwar sowohl auf die Physik als auch auf die Naturgeschichte hinzuweisen. Dazu kommt die Geographie, welche aus einer Hilfswissenschaft der Geschichte zu einer neuen selbständigen Wissenschaft geworden ist, die Anthropologie, die gesteigerte Bedeutung der Landes- und modernen Kultursprachen, Psychologie, Gesundheitslehre, politische Ökonomie, Biologie und Soziologie, nebst den verschiedenen Fertigkeiten, wie Turnen, Zeichnen, Stenographie und anderen, deren Bedeutung erst in der neueren Zeit aufgedeckt worden ist. Die Enzyklopädie dieser Wissenschaften und Künste liegt vor uns, wenn wir den Lehrstoff der Erziehungsschule, denn um diese handelt es sich zunächst, zu bestimmen haben, und wir haben nur die Wahl offen, einen weiteren Umfang des Lehrgebietes auf Unkosten der Gründlichkeit oder ein gründlicheres Eingehen ins einzelne auf Unkosten des Umfanges zu erzielen; denn am Ende ließe sich aus allen Feldern und Zweigen jener Enzyklopädie der Lehrstoff derart zusammentragen, daß der Schüler aus allem etwas, aus dem Ganzen jedoch nicht viel mehr als nichts wissen würde, was offenbar niemand beabsichtigen wird. Hiemit erscheint die Idee des Comenius, „alle alles zu lehren", durch die riesenhafte Entwicklung des Wissensmaterials infolge des neuen wissenschaftlichen Fortschrittes — was den Stoff betrifft — als abgetan und wir haben die schwere Aufgabe vor uns, aus jenem unübersehbaren Gebiete, welches die geistigen Errungenschaften aller Nationen und aller Jahrhunderte in sich schließt, eine Auswahl zu treffen. Hiebei ist zunächst die Vorfrage zu beantworten: werden wir für alle dasselbe wählen oder für Verschiedene Verschiedenes je nach Stand, Geschlecht, In-

*) Siehe Comenius, Große Unterrichtslehre; XXVIII. Kap. Einleitung, Übersetzung und Kommentar von Dr. G. Lindner; der päd. Klassiker I. Band. Wien, Pichlers Witwe 1877.

dividualität und künftigem Lebensberuf? — Der erste, der diese Frage im Sinne der Gleichheit und Allgemeinheit wenigstens für die Elementarschule entschieden hat, ist abermals Comenius. „Ich beabsichtige — schreibt er im XXIX. Kapitel seiner Großen Unterrichtslehre — „eine allgemeine Unterweisung aller, welche als Menschen geboren sind, zu allem, was menschlich ist. Sie sollen daher zusammengeführt werden, soweit sie zusammengeführt werden können, damit sie sich gegenseitig aufmuntern, anregen, anspornen. Sie alle wollen wir heranbilden zu allen Tugenden, auch zur Bescheidenheit, Eintracht und zu gegenseitiger Dienstfertigkeit. Sie sind also nicht vorzeitig auseinander zu reißen, auch soll nicht einzelnen Gelegenheit gegeben werden, vor den anderen selbstgefällig auf sich zu blicken und diese zurückzusetzen. Um das sechste Lebensjahr herum bestimmen zu wollen, für welchen Lebensberuf ein jeder geeignet sei, für die Wissenschaft oder fürs Handwerk, scheint Überstürzung zu sein: hier treten weder die Kräfte des Geistes noch die Neigungen des Gemütes hinreichend hervor; später wird beides besser zu Tage treten, wie man in einem Garten nicht erkennen kann, welche Pflanzen man ausjäten und welche man stehen lassen soll, so lange sie noch ganz jung sind, sondern erst, nachdem sie herangewachsen. Auch sind die Kinder der Reichen, Vornehmen, der Beamten nicht allein zu dergleichen Würden geboren, daß die lateinische Schule bloß für sie offen sein sollte und daß man die übrigen gleichsam hoffnungslos zurückweisen müßte. Der Wind weht, wohin er will, auch beginnt er nicht immer zur bestimmten Stunde zu wehen." — Diese Auffassung des Comenius ist durch die historische Entwicklung der Volksschule bestätigt worden. Aus einer Armenschule, in welcher nur das notdürftige Geistesbrot den Kindern der Armen verabreicht werden sollte, während die Elite der Nation in besonderen Schulen heranzubilden wäre, ist sie im Verlaufe der Zeit und vollständig erst in unseren Tagen zu einem hochbedeutsamen demokratischen Institute geworden, zu einer wahren allgemeinen Erziehungsschule.

Was soll nun in dieser Schule gelehrt und gelernt werden? Die Antwort darauf ist schnell bei der Hand: das Notwendigste, das Nützlichste. Nützlich ist aber dasjenige, wovon man im Leben einen Gebrauch machen kann. Eine gewisse Nützlichkeit wohnt nun fast jedem Wissenszweige inne; da man aber nicht alles Wissenswerte in den Lehrstoff aufnehmen kann, so bleibt nichts anderes übrig, als den Grad der Nützlichkeit der einzelnen Lehrgegenstände zu prüfen. Hiebei handelt es sich zunächst um einen Maßstab, nach welchem die relative Wichtigkeit der einzelnen Unterrichtsfächer geprüft und gegeneinander abgewogen werden könnte; denn als je wichtiger ein Gegenstand sich herausstellt, ein desto breiterer Raum im Lehrplane muß ihm überhaupt eingeräumt werden. Solcher Maßstäbe gibt es aber zwei. einen für den sachlichen (realen) und einen für den formalen Bildungsgehalt der zu prüfenden Lehrgegenstände. Es gibt Gegenstände, die einen bedeutenden sachlichen Gehalt haben, weil die Kenntnisse, die sie bieten, für die praktische Lebensführung mehr oder weniger wichtig oder geradezu unentbehrlich sind. Diese praktische Wichtigkeit bezieht sich aber auf die eigene Selbsterhaltung und auf die Erhaltung der Gattung, und zwar: 1. auf die Selbsterhaltung mit Bezug auf das physische Dasein, worauf die verschiedenen Belehrungen über unseren Körper, seine Entwicklung, seine Gesundheit, das Verhalten gegen Einflüsse von außen, also die verschiedenen physiologischen, physikalischen, diätetischen und hygienischen Vorschriften hinzielen; 2. auf die Selbsterhaltung mit Bezug auf das moralische Dasein, d. h. auf die Bewahrung der Selbstachtung und Ehre, ohne welche der moralische Mensch ebenso wenig leben kann, wie der physische ohne Nahrung und die übrigen physischen Mittel der Selbsterhaltung. Hieher gehören alle moralischen Unterweisungen und Übungen; 3. auf die Selbsterhaltung in bezug auf das ökonomische (volkswirtschaftliche) und politische Dasein, wodurch erst die Mittel der physischen Selbsterhaltung beschafft werden können, in welcher Richtung auch die moralische Stellung des Menschen, insbesondere die gesellschaftliche Ehre gewahrt werden soll. Hieher gehören alle Unterweisungen und Übungen, die sich auf die Wahl eines bestimmten Lebensberufes, auf den Umgang mit Menschen, auf die volkswirtschaftlichen und soziologischen Verhältnisse beziehen; 4. auf die Selbster-

haltung in bezug auf das ästhetische Dasein, d. h. auf die Verschönerung des Lebens durch die Kunst sowie durch ästhetische Beschäftigungen, wodurch die geisttötende Langweile und Lebensöde gebannt werden soll. Hieher gehört die Einführung in eine ästhetische Weltanschauung, die sich auf die ästhetische Betrachtung der Natur, auf Literatur und Kunst, insbesondere aber auf die Poesie gründet; 5. auf die Erhaltung des Geschlechtes, d. h. auf Belehrungen über die Erziehung der Kinder, von denen doch aller Fortschritt unseres Geschlechtes abhängt; sie sollten daher den künftigen Vätern und Müttern nicht vorenthalten werden. — Jede Lücke des Lehrplanes in bezug auf diese fünf Hauptrichtungen der sachlichen Bildung muß für den selbständig gewordenen Zögling von empfindlichem Nachteile begleitet sein.

Sehen wir zu, inwiefern die gegenwärtige Schulpraxis diesen fünffachen Anforderungen auf sachliche Vollständigkeit des Lehrplanes Rechnung trägt. Da finden wir zunächst, daß die fünfte Gruppe, wenn wir von den pädagogischen Fachschulen (Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten) absehen, ganz unvertreten ist; Belehrungen über Menschenerziehung werden heutzutage nicht als integrierender Bestandteil der Bildung angesehen, so daß z. B. die junge Mutter ohne alle Orientierung in Betreff der Wartung, Pflege und Erziehung der Kinder bleibt, worin sich offenbar eine engherzig egoistische Gleichgültigkeit in bezug auf die Schicksale unseres Geschlechtes ausspricht. Sehr wenig vertreten ist auch die 3. Gruppe, indem dasjenige, was der Zögling der Erziehungsschule an politischen, volkswirtschaftlichen und soziologischen Unterweisungen gelegentlich und meist nur aus zweiter Hand, nämlich beim Studium der Literatur und Geschichte erfährt, nur höchst notdürftig ist und keineswegs ausreicht, um den in die Welt hinaustretenden jungen Menschen über die Naturgesetze der Gesellschaft zu belehren, innerhalb deren sich sein ganzes Wirken zu bewegen haben wird. Diese Erscheinung ist vollkommen begreiflich. Die Gesellschaftslehre (Soziologie) nach ihren verschiedenen Richtungen als politische Ökonomie, Statistik, Politik, Sozialpsychologie ist die jüngste der Wissenschaften und die frühere absolute Staatsgewalt duldete es nicht, daß der Jugend Belehrungen über staatswissenschaftliche Dinge zuteil wurden. Auch gegenwärtig fehlen diese Belehrungen im Lehrplane fast noch ganz, oder sie beschränken sich auf einen dürren Abriß der vaterländischen Verfassung ohne alles Eingehen auf politische und volkswirtschaftliche Prinzipien (vgl. den Art. „Wirtschaftsgeschichte“ und „Staats- und Gesellschaftskunde“). — Die unter Eins angeführte Gruppe bezieht sich auf einige gelegentliche Belehrungen über die Naturgeschichte des Menschen; Physiologie, Gesundheitslehre, Diätetik, Klimatologie u. dgl. sind meist so gut als unvertreten. — Die Belehrungen der zweiten Gruppe sind auf einen konfessionellen Religionsunterricht beschränkt, in dessen System die Moral oft durch das dogmatische und liturgische Element erdrückt wird, ohne daß ihr Gelegenheit geboten würde, sich nach Gebühr selbständig zu entwickeln. — Am meisten ist noch die vierte Gruppe vertreten, welche sich auf die ästhetische Zutat zum Leben, auf Literatur, Kunst und Poesie bezieht, wie der scharfsinnige Herbert Spencer in seiner „Erziehungslehre“ treffend dargetan hat.

Allein ein Unterrichtsplan, der nur nach Rücksichten des Nutzens der einzelnen Lehrstoffe zusammengestellt wäre, könnte unmöglich allen Anforderungen der Bildung entsprechen. Mathematik und Sprachen würden in einem solchen materialistischen Lehrplane nur eine bescheidene Stellung einnehmen, insofern sie nämlich als Mittel für die sachlichen Kenntnisse unentbehrlich sind. Mit Recht hat jedoch der didaktische Instinkt aller Zeiten gerade diese Fächer herausgegriffen, um sie wegen ihres formalen Bildungsgehalts selbständig zu betreiben und in den Vordergrund des Lehrplanes zu stellen. Wenn er hiebei ganz und gar vergaß, bei der Auswahl der Lehrfächer auch den sachlichen Maßstab anzulegen, so dürfen wir nicht in das andere Extrem verfallen, welches unvermeidlich wäre, wenn wir bei der Entwerfung des Lehrplanes die formelle Seite ganz vernachlässigten.

Der formale Maßstab hat zum Gegenstand die Apperzipierbarkeit (siehe den Artikel „Apperzeption“) und Anwendbarkeit des Lehrstoffes. Unterrichtliche Unterweisungen erscheinen in formaler Beziehung

um so bildender, je inniger und vielseitiger sie mit dem durch Erfahrung und Unterricht bereits angelegten Gedankenkreise des Zöglings in Berührung zu treten im stande sind, um geistig gleichsam assimiliert zu werden und mit jener Gedankenreihe ein organisches Ganze zu bilden.

Je vielseitiger nämlich die Beziehungen sind, in welche ein Unterrichtsstoff mit unserem Gedankenkreise tritt, einen desto größeren Einfluß nimmt er auf ihn nach der doppelten Seite der theoretischen Bestimmung des Denkens und der praktischen Bestimmung des Wollens. Man spricht ihm eben deshalb, weil er dies vermag, eine formal-bildende Kraft zu. Kein Gegenstand vermag dies in einem so hohen Grade wie die Sprache; denn die Gebilde der Sprache sind ja die unabweisliche Form für alles Denken und Erkennen; jeder Denkprozeß ist an das Sprechen gebunden. Je mehr wir daher die Sprache und das Sprechen vervollkommnen, desto mehr arbeiten wir an der Ausbildung, Verfeinerung und Vervollständigung unserer apperzipierenden Vorstellungen und an der Vervollkommnung des Apperzeptionsprozesses selbst. Die Sprache hat also eine hohe formale Bildungskraft; wer sie gründlich inne hat, besitzt eine Fülle adäquater Formen, in welche er alle seine Erkenntnisse, die bereits bekannten wie die erst zu erwerbenden fassen kann, so daß sich die Sprachgewandtheit als ein formales Werkzeug für die selbständige Gewinnung künftiger Erkenntnisse herausstellt. Ein anderes, nicht minder wichtiges Werkzeug ist die Mathematik, welche die Raum- und Zahlenwelt und hiemit alles das beherrscht, was sich unter die Begriffe von Raum, Größe und Zahl bringen läßt. Eine ähnliche formalbildende Kraft besitzen alle Erkenntnisse und alle unterrichtlichen Mitteilungen, welche entweder im stande sind, in den Apperzeptionsprozeß des Denkens einzugreifen, also in unserem Bewußtsein allgemeine Begriffe, Regeln, Gesetze, Maßstäbe, Standpunkte anzulegen, welche in den künftigen Verlauf unserer Vorstellungen maßgebend eingreifen, oder welche sich den bereits in uns gebildeten allgemeinen Begriffen und Standpunkten unterordnen und dadurch zur Klärung jener Begriffe, zur Befestigung dieser Standpunkte ihrerseits beitragen. Ausgeschlossen vom Unterricht bleiben dagegen alle Mitteilungen, welche, obwohl an sich wissenswert, dennoch im Bewußtsein des Lehrlings isoliert bleiben müßten, weil sie in ihm ihrem Inhalt nach keinen Anschluß an schon Bekanntes und überhaupt keine Verwendung finden könnten. Die orientalischen Sprachen, die Topographie weit entlegener Gegenden, die vielen statistischen Daten, mit denen man den geographischen Unterricht verbrämt; die Technologie der verschiedenen Gewerbe, die man oft sogar in den Anschauungsunterricht der Volksschule hineinzieht*), die Ketzergeschichte der ersten christlichen Jahrhunderte; die Verwandtschaften der Stoffe und die betreffenden stöchiometrischen Formeln in der Chemie, überhaupt der gelehrte Ballast der verschiedenen Wissenschaften und alle die besonderen Daten, die jeden Augenblick in einem Konversationslexikon nachgeschlagen werden können — sind nicht Bestandteile der allgemeinen Bildung, daher auch nicht Unterrichtsstoffe an allgemeinen Bildungsanstalten. Die Ausmerzung eines solchen, an sich allerdings keineswegs nutzlosen, aber für die allgemeine Bildung doch entbehrlichen Materials muß umsomehr angestrebt werden, als man im Lehrplane Raum gewinnen muß für Fächer, denen ein formaler Bildungswert zukommt. Dieser ist also um so größer, je vielseitiger der Lehrstoff das Bewußtsein anregt, eine je umfassendere Anwendung er zuläßt und je mehr er sich mit dem Ganzen der durch den Unterricht gewonnenen Erkenntnisse in Beziehung zu setzen weiß. In dieser Hinsicht ragen die beiden formalen Unterrichtsgebiete der Sprache und der Mathematik vor allen übrigen hervor, weshalb man auch diese beiden Lehrfächer von jeher zu Konzentrationspunkten des Unterrichts und zu Hauptthebeln der formalen Bildung gemacht und ebendeshalb an den Schulen mit Vorliebe gepflegt hat.

Wenn wir hier zwei Maßstäbe für den Wertgehalt des Lehrstoffes unterschieden

*) Man darf sich durch die seit Comenius in Übung gekommenen Anschauungsbücher, „Orbis pictus“ genannt, nicht verleiten lassen, den Kindern eine systematische Kenntnis der Hantierungen des Schusters, Schneiders u. s. w. so wie eine genaue Spezifikation ihrer Werkzeuge beibringen zu wollen.

haben, so muß nur noch bemerkt werden, daß bei der tatsächlichen Würdigung irgend eines Unterrichtsfaches beide Maßstäbe zugleich angelegt werden müssen, daß es also beispielsweise nicht angeht, einen Gegenstand in den Lehrplan aufzunehmen, der einen bedeutsamen formalen Bildungswert hat, während sein materieller Wertgehalt gleich Null ist, wie es z. B. bei dem Studium der lateinischen Sprache der Fall ist, wenn man sich bloß auf die grammatische Zerfaserung des toten Sprachkörpers beschränkt, ohne in den lebendigen Geist der Literatur einzudringen. Mit demselben Rechte könnte ja auch das Schachspiel in den Kreis der Unterrichtsgegenstände aufgenommen werden, da ihm eine nicht unbedeutende formalbildende Kraft zukommt. Der didaktische Formalismus bleibt ebenso wie der didaktische Materialismus unfähig, für die Auswahl des Lehrstoffes ein zuverlässiges Prinzip abzugeben. Die nähere Umgrenzung des Lehrstoffes hängt von dem speziellen Bildungsbedürfnisse des Lehrlings und den besonderen Zwecken der Lehranstalten ab. Es liegt in der Natur der Sache, daß der Bildung zunächst eine breite allgemeine Grundlage gegeben werden muß, welche für die nachfolgende Entwicklung die nötigen Anknüpfungspunkte zu bieten hat. Solche allgemeine Bildung in elementarer Weise zu vermitteln, ist insbesondere die Aufgabe der Volksschule. Sie bildet die Unterlage einerseits für die höhere allgemeine Bildung, welche die Mittelschule gibt, anderseits für die besondere Fach- und Berufsbildung, welche die Spezialschulen und das praktische Leben vermitteln.

Die Lehrgegenstände sind im allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten. Mathematik und Geographie sind Kenntnisse, Zeichnen und Turnen sind Fertigkeiten. Die Kenntnisse erstrecken sich wieder auf 1. Sachen oder Dinge und 2. Formen und Zeichen. Die Sachen als das wirklich Vorhandene und in der Natur unmittelbar Gegebene haben offenbar das erste Anrecht auf Berücksichtigung beim Unterricht, weil Formen und Zeichen doch nur an Dingen haften und nur von ihnen abstrahiert werden können. Bis auf Comenius hinab war der Schulunterricht ausschließlich auf Formen und Zeichen beschränkt und insbesondere auf das Sprachfach gerichtet. Man hielt es damals für überflüssig, daß den Kindern in der Schule aufs neue jene Gegenstände vorgeführt werden, die sie im täglichen Leben auf Schritt und Tritt zu sehen bekommen. Die gewöhnliche Anschauung der Naturgegenstände hielt man für genügend und einen auf die Vorführung dieser scheinbar bekannten Dinge gerichteten Unterricht für bloße Spielerei. Man hatte keine Ahnung davon, daß das Wesen des Gegenstands sich völlig der gewöhnlichen Anschauung entziehe und daß den Kindern die Dinge, an denen sie täglich vorübergehen, unbekannt bleiben. Zum Sachunterricht gehört vor allem der elementare Anschauungsunterricht nach seinen verschiedenen Richtungen, dann die sogenannten Realien, d. i. der erdkundliche, geschichtliche und naturkundliche Unterricht. In dem letzteren nimmt der Mensch als Einzelwesen und in seinen gesellschaftlichen Verhältnissen den ersten Rang ein. Sachkenntnisse sind unentbehrlich, weil sie den Stoff für jede Ausbildung des Geistes bieten und weil nur durch sie der Mensch die Außenwelt und seine Stellung in ihr erfassen kann. Zu den Formen gehören die Sprachformen oder grammatische Formen, Größenformen oder mathematische Formen, Gedankenformen oder logische Formen, Schönheits- und Sittlichkeitsformen oder ästhetische und ethische Formen. Der Sprachunterricht hat einen hohen Bildungswert; denn in der Sprache lernen wir nicht nur das Werkzeug, sondern (in der Literatur) auch die Produkte des Menschengeistes kennen — auch kommen die Sprachformen fortwährend zur Anwendung. Die Mathematik als Zahlen- und Formenlehre ist nicht bloß durch ihren strengen logischen Bau eine Schule des Nachdenkens und der formalen Bildung, sie findet auch vielfache Anwendung dort, wo Größen und Verhältnisse, räumliche Ausdehnung und zeitliches Nacheinander in Betracht kommen. Logische und ästhetische Formen als solche gehören dem höheren Unterricht an, finden aber auch beim Sprachunterricht, und zwar die ersteren in dem logischen Gefüge der Lesestücke, die letzteren in der poetischen Literatur hinreichende Beachtung. Die Betrachtung der ethischen Formen knüpft an den Religionsunterricht an, dessen eigentlicher Zweck die Begründung und Befestigung sittlicher Anschau-

ungen ist. — Daß die Sprache so lange Zeit hindurch den alleinigen Gegenstand des Schulunterrichts bildete, wie sie gegenwärtig in den Schulen den Hauptgegenstand bildet, erklärt sich aus dem Umstand, daß die Sprache die eigenste Schöpfung des Menschengeistes ist, in welcher sich dieser selbst spiegelt, während die Natur dem Menschen ursprünglich als etwas Fremdartiges gegenübersteht. Bis auf die Neuzeit hin herrschte der Formalismus (s. d.) im Schulunterricht vor; Redekunst und Stilistik überwucherten den Lehrplan. Das wenige, was man an Realwissen bot, wurde nur mittels des Studiums der Literatur, nicht durch die Beobachtung der Natur selbst gewonnen. Die Schüler erschauten die Natur nicht in ihrer Unmittelbarkeit; sie bekamen sie meist aus zweiter Hand, nämlich durch die Interpretation der Schriftsteller. Das ganze Mittelalter ergötzte sich mehr an den Schönheiten der lateinischen Sprache als an den Werken der Natur.

Neben den Kenntnissen gehören zu den Lehrgegenständen noch die Fertigkeiten, bei denen es sich nicht so sehr um das Wissen als um die Übung, also nicht um das „Kennen", sondern um das „Können" handelt. Zwar besitzt fast ein jedes theoretische Lehrfach eine Sphäre der Anwendung, innerhalb deren der Lehrling das erworbene Wissen in der Form der Übung selbsttätig verwerten kann, so die Grammatik beim Sprechen, die Mathematik beim Ausrechnen gegebener Aufgaben, die Geographie beim Kartenzeichnen, die Physik beim Experimentieren; aber von diesen Anwendungen theoretischer Wissenschaften unterscheiden sich die eigentlichen „Fertigkeiten" dadurch, daß bei ihnen die praktische Ausübung irgend einer Kunst oder Gewandtheit zur Hauptsache wird. Hieher gehören vor allem: das Schreiben, das Zeichnen, das Turnen, die Musik (Singen). Bei den Fertigkeiten wird die Mitwirkung des Körpers zur geistigen Tätigkeit herangezogen. Schreiben und Zeichnen bilden die Hand auf Grundlage der Anschauung; das Singen ist eine Ausbildung der Sprachwerkzeuge auf Grundlage des Gehörs — das Turnen erstreckt sich auf Durchbildung des gesamten Körpers. Das Schreiben nimmt unter den Fertigkeiten dieselbe Stelle ein, wie die Sprachlehre unter den Kenntnissen. Es läßt eine so vielfache Anwendung zu, daß es für die Bildung geradezu unentbehrlich ist. Das Zeichnen hat vor dem Schreiben den Vorzug, daß es sich zur Nachbildung der Gegenstände der natürlichen, d. h. solcher Zeichen bedient, welche mit dem Originale eine gewisse Ähnlichkeit haben und welche ebendeshalb jedermann versteht, während die Buchstaben der Schrift nur eine künstliche, d. i. durch Übereinkunft erhaltene Bedeutung haben. Nur die ursprüngliche Schrift war eine Bilderschrift (Hieroglyphen, chinesische Schrift). Das Zeichnen ist aber auch deshalb so wichtig, weil es ein Mittel zur Darstellung der Schönheitsformen und daher eine Schule des ästhetischen Geschmackes ist. Das Turnen hat eine hervorragende Bedeutung und Anwendung für Gesundheit, Charakterbildung und Schönheitssinn, so daß es nicht genug betont werden kann. — Die Musik als die Kunst, die am tiefsten und unmittelbarsten zu unserem Gemüte spricht, ist gleichfalls ein Mittel zur Darstellung des Schönen (und zwar des zeitlich Schönen, während das Zeichnen wie die Malerei und Bildhauerkunst das räumlich Schöne umfaßt) und sollte um so weniger vernachlässigt werden, als die menschliche Stimme einer unmittelbaren musikalischen Schulung in der Form des Gesanges fähig ist. Mit Recht werden demnach Zeichnen, Turnen und Singen als Obligatgegenstände der neueren Volksschule angesehen. Für das weibliche Geschlecht treten noch die Formarbeiten (weibl. Handarbeiten) hinzu. Zu den Fertigkeiten gehören eigentlich auch Lesen und Rechnen. Doch werden diese Fertigkeiten nicht so selbständig betrieben wie die übrigen, indem sie eine organische Verschmelzung mit den theoretischen Lehrgegenständen, so das Lesen mit den Sprech- und Anschauungsübungen, das Rechnen mit der Zahlenlehre und den Denkübungen zulassen. Fertigkeiten setzen eine anhaltende Übung voraus; sie werden daher in abgesonderten Lehrstunden betrieben und es darf mit ihnen nicht früher abgebrochen werden, als bis sie zum unverlierbaren Eigentum des Zöglings geworden sind. Alsdann treten sie in den Dienst des übrigen Unterrichts. So hören später die besonderen Schreibstunden auf, weil dann das Schreiben in engster Verbindung mit orthographischen

sprachlichen und stilistischen Übungen betrieben wird. Das Nähere über einzelne Lehrgegenstände ist bei den betreffenden Artikeln nachzuschlagen.

Literatur: Willmann, Didaktik II. S. 59 und sonst. — Rein in Reins Enzykl., Art. „Lehrplan". Vgl. auch Artikel dieses Handb.: „Materiale und formale Bildung und Unterricht". Über den Gewichtsunterschied und die Sukzession der Lehrfächer vgl. Münch, „Geist des Lehramts" S. 344 ff. — Ziegler Th., Allgemeine Pädagogik. Leipzig 1901, S. 59 f. — Toischer W., Theor. Pädagogik. München, Bock, 1896, S. 35 ff., wo auch die Unterrichtsfächer, wie sie historisch überkommen sind, behandelt werden. — Spencer Herbert, Die Erziehung, übersetzt von Dr. Fritz Schultze. 4. Aufl. Leipzig, Haacke 1898. — Rhode Aug., Die Tyrannei der toten Sprachen. Aus dem Franz. „La Question du Latin" von Frary Raoul, übersetzt. Hagen i. W.

G. A. Lindner †.

Lehrtätigkeiten. Die drei Hauptarten der Lehrform (s. d.) kommen mit verschiedenen Verrichtungen in Verbindung, die beim Unterricht einander mannigfach ablösen und die man auch Lehrtätigkeiten oder geistige Unterrichtsmittel nennt. Es sind dies insbesondere folgende: 1. Vorzeigen und Vormachen (Deiktik) als Formen der Anschauung. 2. Erzählen, Beschreiben, Erklären als Formen des Vortrages. 3. Vorsprechen, Vorlesen, Diktieren als Formen der Mitteilung. 4. Entwickeln als Form der Fragestellung. 5. Einüben, Memorieren, Wiederholen, Prüfen als Formen der Einprägung. 6. Aufgeben und Nachbessern (Korrigieren) zum Zwecke der Selbstübung des Schülers.

Das Vorzeigen ist die einfachste Form, in welcher ein Unterrichtsstoff an das Kind herangebracht wird. Das Kind erhält durch den Gesichtssinn und durch die noch unter Umständen hinzutretende Tätigkeit anderer Sinne eine Vorstellung von dem, womit man es bekannt machen will. Der Unterricht wird dadurch sehr abgekürzt; denn ein Blick sagt dem Kinde mehr, als es viele Worte tun könnten. Der Lehrer soll jedoch die Art der Anschauung nicht dem Zufall überlassen, er komme dem Schüler zu Hilfe, damit er bei der Wahl, Genauigkeit und Anordnung des Aufzufassenden nicht fehle. Das Vorzeigen geschehe deshalb nach folgenden Regeln: 1. Zeige vollständige, aber einfache Gegenstände vor! 2. Laß das Vorgezeigte zur genauen Anschauung gelangen! 3. Zeige womöglich die Sache selbst und erst in deren Ermangelung ihr Bild! 4. Zeige nicht zu viel auf einmal! 5. Mit der Sache präge dem Kinde den Namen so fest ein, daß er von der Vorstellung der Sache unzertrennlich bleibe! — Das Vormachen kommt dem Nachahmungstriebe, der für das Lernen sehr wichtig ist, fördernd entgegen. Das Kind wird angehalten, das zu tun, was es unmittelbar früher den Lehrer hat tun sehen. Der Lehrer bedarf für das Vormachen ebenfalls eine gewisse Geschicklichkeit, damit er nichts Unnachahmungswürdiges zeige. Das Vormachen verdient den Vorzug vor dem Vorlegen fertiger Anschauungen, so ist z. B. Vorschreiben besser als Vorschriften, Vorsingen besser als Notenlesen, Käfersammeln besser als eine Käfersammlung u. s. w. Aber auch da beobachte der Lehrer gewisse Punkte. Vor allem führe er alles, was zur Nachahmung dienen soll, selbständig vor, und zwar so, daß die Aufmerksamkeit der Schüler ungeteilt dabei bleibe. Die Schüler müssen nun das Vorgetane in derselben Weise nachtun, und zwar so lange, bis sie darin eine gewisse Geläufigkeit und Fertigkeit erlangt haben. Eingeübte Sachen sollen öfter wiederholt werden. Der Lehrer komme dem Schüler bei der Nachahmung durch Winke und Erklärungen zu Hilfe. — Das Erzählen ist eine der wichtigsten Formen des Vortrages und wird bei allen geschichtlichen Stoffen angewendet. Diese Unterrichtsform kommt auch einem besonderen Bedürfnisse der Kinder entgegen, welche das Erzählen von Geschichten für den höchsten geistigen Genuß halten. Es ist für den Lehrer von großer Wichtigkeit, gut erzählen zu können denn er erzielt dadurch größere Erfolge als durch die künstlichste Katechisation. Er erzähle daher nur Gutes, Belehrendes in einer einfachen, klaren und schlichten Darstellung, welche jedoch nie der Wärme und Eindringlichkeit entbehren darf. Er teile seine Erzählung in Abschnitte, streue Fragen und Winke ein und erhalte sich die ungeteilte Aufmerksamkeit und Spannung der Schüler. Das Erzählte werde von den Schülern wiederholt. — Das Beschreiben ist eine Unterrichtstätigkeit, welche sich meist an das Vorzeigen anschließt und zur genauen Bekanntmachung des Schülers

mit gegenwärtigen oder auch nicht gegenwärtigen Gegenständen dient. Soll der Lehrer gut beschreiben, so muß er sich selbst ein klares und deutliches Bild des Gegenstands machen können, wobei jedoch zu bemerken ist, daß die beste Beschreibung die eigene Anschauung nicht zu ersetzen vermag. Bei der Beschreibung nehme der Lehrer die einzelnen Teile des Gegenstandes nach einer bestimmten Ordnung vor und lasse keines der wesentlichen Merkmale unberücksichtigt. Die Beschreibung darf aber auch nichts Überflüssiges enthalten und muß lebendig sein entweder als Ersatz für die Anschauung oder deren tieferen Einprägung. — Erklären (definieren) heißt die wesentlichen Merkmale eines Dinges angeben. In der oberflächlichen Bedeutung nimmt man den Ausdruck erklären für deutlich machen, auslegen, den Sinn eines Wortes, eines Satzes, einer Rede darstellen. Und diese letztere Bedeutung ist in der Schule notwendiger als die eigentliche strenge Definition. Der Unterricht bedarf immer der Erklärung; denn das Leben sowie die Schule bringt Unbekanntes, welches auf Bekanntes zurückgeführt oder erklärt werden muß.

Statt der eigentlichen Erklärung hat sich der Unterricht meist mit Beispielen zu begnügen, woraus sich der abstrakte Begriff allmählich entwickelt. Man unterscheidet da Wort- und Sacherklärungen. Die ersteren sind sehr wichtig; denn sie erklären die dem Kinde unbekannten oder fremden Ausdrücke, die letzteren sind nach den verschiedenen Gegenständen verschieden. Gegenstände und Tatsachen der Erfahrung werden durch Beschreibung, Schilderung oder Erzählung erklärt. Die Erklärung eines Begriffes geschieht je nach Umständen durch Auseinandersetzung (Exposition), Versinnlichung, Vergleichung, Gegensatz, Beispiel, Beschreibung und Schilderung. — Das Vorsprechen ist eine Art des Vormachens, nämlich das Vormachen der Rede und ist besonders bei kleinen Kindern die natürlichste Art, sie zum Reden zu bringen; das wird so lange angewendet, als es dem Schüler an Festigkeit im sprachrichtigen Ausdrucke fehlt, später wendet man es auch an, um wichtige Ergebnisse des Unterrichts wörtlich einzuprägen. Der Lehrer berücksichtige hiebei folgende Regeln: Es werde nur wirklich Beachtenswertes, welches dabei doch für Kinder verständlich, einfach und kurz ist, vorgesprochen. Das Vor- und Nachsprechen geschehe laut, deutlich, mit sinngemäßer Gliederung und mit Nachdruck. Das Nachsprechen muß durch Zeichen des Lehrers geregelt werden, so daß auf das gegebene bestimmte Zeichen durch einzelne oder ganze Abteilungen, im Halbchor oder durch die ganze Klasse das Nachsprechen geübt wird. — Das Vorlesen (s. d.) ist dem Lehrer nur in einzelnen Fällen zu empfehlen. Wenn der Lehrer statt des freien Vortrages das Vorlesen wählt, so ist meist Bequemlichkeit, Ängstlichkeit oder Gedankenschwäche die Ursache und die Wirkung auf die Hörer wird durch diese Gebundenheit bedeutend vermindert. Die Gedanken erscheinen ihrem Urheber nicht mehr angehörig, weil er sie nicht augenblicklich aus sich erzeugt, das Interesse und die Teilnahme der Zuhörer ist geringer als sonst und erzeugt ein totes Wissen. — Das Diktieren (s. d.) soll nur zur Einübung der Orthographie dienen, dagegen sind Diktate in den Realien nicht zu gestatten, weil sie nur das mechanische Einprägen des Lehrstoffes befördern. Das Diktieren wird jetzt auch beim Zeichnen angewendet. — Das Entwickeln ist zweifach, nämlich die Aufwicklung des Verwickelten und das Entwickeln des im Kinde liegenden Unentwickelten. Die Entwicklung des Verwickelten kann nur durch Zergliederung geschehen und wir unterscheiden da eine Wortzergliederung, eine Satzzergliederung und eine Sachzergliederung. Diese zergliedernde Entwicklung fördert die Sprachfertigkeit, führt zur Erkenntnis und erleichtert das Auffassen und Behalten des Unterrichtsstoffes. Das Entwickeln oder Entfalten des Unentwickelten in den Geisteskräften des Kindes ist Sache der genetischen Methode (s. d.). Hiebei gelten die Regeln: Sorge für klare Anschauungen, Erfahrungen, Kenntnisse und knüpfe an sie als an das Bekannte in elementarer Weise an! Leite das Nachdenken der Schüler genau auf das gestellte Ziel, schreite jedoch langsam vor! Gliedere die Entwicklung in einzelne Abschnitte und führe die Schüler schließlich zu einer anschaulichen Übersicht des Ganzen! — Das Einüben ist für den Unterricht von solcher Wichtigkeit, daß ohne dieses wohl nicht von Unterrichtserfolgen die Rede sein könnte;

denn ohne die gehörige Verarbeitung des Stoffes, ohne Übung und Tun ist der beste Unterricht ohne Früchte. Flattich sagt darüber: „Wenn man einem im Fechten allerlei Regeln gibt und läßt ihn nicht selbst Hand anlegen, so wird er niemals fechten lernen. Ebenso geht es auch in allen anderen Dingen. Daher auch das Sprichwort entstanden: Die Übung macht den Meister. — Man fängt also bei dem Leichten an und läßt dasselbe so lange üben, bis die Schüler eine Fertigkeit darin erlangen. Alsdann steigt man um etwas auf und so dann immer weiter. Und damit sie das Vorhergehende behalten, so macht man, daß solches in das Folgende wieder einschlägt." — Das Memorieren ist das wörtliche Einüben des Unterrichtsstoffes (Auswendiglernen, vgl. „Gedächtnis" und „Mnemonik"). Dabei beobachte der Lehrer, daß nur wirklich Behaltenswertes auswendig gelernt werde und daß dem Auswendiglernen immer eine angemessene Erklärung des Stoffes vorausgehe. Der Lehrer gebe den Schülern die nötige Anleitung zum Auswendiglernen und lasse das Gelernte dann den Schüler in der Schule mit Verständnis aufsagen. — Die Wiederholung ist die Grundlage, die Mutter alles Studiums, darum beginne jede Unterrichtsstunde mit der Wiederholung des in der letzten Stunde Gelernten. Sie zerfällt in drei Arten: 1. Die Rekapitulation, welche den durchgenommenen Lehrstoff entweder im einzelnen oder nur summarisch, nämlich nach den Hauptpunkten in jener Ordnung wiederholt, in der er ursprünglich eingeprägt wurde. 2. Die Inversion, welche den umgekehrten Weg geht, indem sie beginnt, wo der erste Unterricht geschlossen hatte, und hierauf bis zu dessen Ausgangspunkte zurückgeht, und 3. die Konversation, welche verfährt ganz ohne Rücksicht auf die Aufeinanderfolge des Unterrichts. Sie ist die schwierigste Art der Wiederholung, zeigt aber am deutlichsten die Unterrichtserfolge. — Die Prüfung ist jene Lehrtätigkeit, durch welche der Lehrer in Form der (examinatorischen) Frage entweder Übersicht über ein Gesamtgebiet oder gründliche Darstellung einer Einzelheit in zusammenhängender Rede vom Schüler fordert. Die Prüfung kann mündlich und schriftlich sein; bei ersterer lasse der Lehrer den Schüler selbst reden und trete nur zur Aushilfe mit kurzen Fragen dazwischen. — Das Aufgeben (s. „Aufgaben") ist zur Selbstbeschäftigung des Schülers für Schule und Haus vielfach zu empfehlen. — Das Nachbessern oder Korrigieren hat den Zweck, den Schüler während der ganzen Schulzeit auf seine Fehler und Irrtümer in seinen Ansichten, Antworten und Aufgaben aufmerksam zu machen, wodurch er angehalten wird, sie zu berichtigen und zu beseitigen. Der Lehrer kann entweder die Fehler selbst verbessern oder den Schüler zur Verbesserung des begangenen Fehlers anhalten oder ihn durch andere Schüler verbessern lassen. Um dabei den richtigen Weg zu finden, suche der Lehrer den Grund des Fehlers, (welcher ihn auf den richtigen Weg weisen kann). Als Regel gelte, daß selbst der kleinste Fehler nicht unverbessert bleiben darf, damit daraus nicht eine schlechte Gewöhnung entstehe. Vgl. hiezu die Art. „Unterricht", „darstellender", „erklärender", „entwickelnder Unterricht".

G. A. Lindner †.

Lehrverfahren s. d. Art. Formalstufen und Methode.

Lehrvortrag s. d. Art. Lehrmanier und Methode.

Lehrweise s. d. Art. Lehrmanier und Lehrton.

Lehrwerkstätten s. d. Art. Gewerbeschulen und Handwerkerschulen.

Lehrziel s. d. Art. Lehrplan und Zielstellung im Unterricht.

Lehrzimmer s. d. Art. Schulzimmer.

Leibesübungen s. d. Art. Physische Erziehung und Turnen.

Leichtfaßlichkeit des Unterrichts. Dieser Unterrichtsgrundsatz fordert, daß dem Schüler die Aneignung und Festhaltung des Lehrstoffes so viel als möglich erleichtert werde. Die Schule wird im allgemeinen desto mehr leisten, je leichter sie den Schülern das Erlernen macht. Dies soll allerdings nicht so weit gehen, daß dadurch die selbständige Mitwirkung des Schülers beim Unterricht ganz aufgehoben und daher sein Eifer gelähmt werde; im Gegenteil, es ist notwendig, ihm zur vollen Selbsttätigkeit (vgl. d. Art.) beim Unter-

richt heranzuziehen. Man wird also vorzugsweise folgende Vorschriften zu beachten haben: 1. Man verweile entsprechend lange bei den Anfangsgründen; denn diese sind es, in denen sich die meisten Schwierigkeiten zusammendrängen. Aller Anfang ist schwer. 2. Man schreite langsam vor, lehre wenig, nehme es aber mit diesem genau. Man verfrühe nichts und gehe bei den abgeleiteten Sätzen immer wieder auf die Grundlagen zurück. „Man soll langsam eilen, Zeit zu verlieren scheinen, um sie hernach zu gewinnen; nicht eher von einem zum anderen fortschreiten, als bis man ganz gewiß ist, daß jenes vollkommen aufgefaßt und der Seele klar geworden sei: wenig auf einmal lehren, wenig fordern, aber es mit dem wenigen recht genau nehmen und es zum unverlierbaren Eigentum des Verstandes und bei historischen Sachen des Gedächtnisses machen" (Niemeyer). 3. Abstrakte Begriffe suche man durch Dinge, die innerhalb des Gesichtskreises der Kinder liegen, anschaulich und begreiflich zu machen (vgl. Art. „Anschaulichkeit des Unterrichts"). „Grausam ist der Lehrer, welcher den Schülern eine Arbeit vorsetzt, ohne ihnen hinreichend zu erklären, um was es sich handelt, oder wie sie gemacht werden solle." „Was die Schüler lernen sollen, ist ihnen so klar vorzulegen und auseinanderzusetzen, daß sie es vor sich haben wie ihre fünf Finger", — sagt Comenius. Hiemit ist jedoch keineswegs gemeint, man solle den Kindern alles begreiflich machen, wie es die Anhänger Basedows, die Philanthropisten, und selbst auch Diesterweg versuchten, da dies bei ihrem kindlichen Standpunkte eben nicht angeht; im Gegenteil müssen Kinder wohl das meiste vorläufig als bloße Tatsache hinnehmen und in ihr Gedächtnis hinterlegen, bis die Zeit kommt, es ihnen begreiflich zu machen. 4. Man halte Maß beim Unterricht, ohne eine zwecklose Vollständigkeit anzustreben, und lehre so wenig als möglich fürs künftige Vergessen. Man hüte sich, den Schülern alles beibringen zu wollen, was man selbst weiß. Hierin fehlen insbesondere Anfänger, indem sie beim Unterricht ihr ganzes Wissen an den Mann bringen wollen. 5. Man scheide das Wesentliche von dem Unwesentlichen, hebe das erstere vor dem letzteren hervor und komme darauf bei der Wiederholung öfter zurück. 6. Man gliedere den Lehrstoff in Teile und Stufen logisch und methodisch, so daß der Schüler unvermerkt von einer Stufe zur nächsten hingeführt werde (vgl. Art. „Artikulation des Unterrichts"). 7. Man gehe von der Sache zum Zeichen, von dem Begriff zum Worte, nicht umgekehrt. Man rede also nicht von Dingen, für welche es dem Schüler an den nötigen Vorstellungen mangelt. Der Unterricht soll sich von eitler Wortmacherei (siehe unter „Verbalismus") fern halten — einfach, klar und verständlich sein. *G. A. Lindner* †.

Leidenschaft. Unter sittlicher Freiheit verstehen wir die beharrliche Disposition des Menschen, sich in seinem Wollen und Handeln unter allen Umständen nur durch die sittlichen Normen bestimmen zu lassen. Im sittlich Freien ist das Vorstellungsleben so organisiert, das Gefühls- und Willensleben so diszipliniert, daß bei allen seinen Entschließungen das System der sittlichen Forderungen zu Worte kommt und die Entscheidung im Sinne desselben ausfällt; über Gefühle, Triebe, Instinkte und Wünsche aller Art wird es jedesmal Herr und so wird das in die Tat umgesetzte Wollen vor dem Richterstuhle des Gewissens gebilligt. Gewinnt nun aber im Bewußtsein die Disposition zu einem bestimmten Begehren, also ein Trieb oder eine Neigung diese herrschende Stellung, so nennen wir sie Leidenschaft. Wir definieren somit Leidenschaft als eine beharrliche Disposition zu Begehrungen bestimmter Art, die so stark geworden ist, daß sie sich nicht mehr beherrschen läßt, vielmehr selbst das gesamte Vorstellen, Fühlen und Wollen des Individuums sich dienstbar macht. Ist für den sittlichen Charakter der höchste Zweck des Handelns die Übereinstimmung mit der sittlichen Norm, so wird für den Sklaven einer Leidenschaft die Befriedigung von Begehrungen bestimmter Art der höchste Zweck, dem sich alle anderen Zwecke unterordnen müssen. Apperzeption (s. d. Art.) einer Leidenschaft ist ausgeschlossen, da diese selbst die zentrale, jederzeit ausschlaggebende Apperzeptionsmasse ist. Durch die Entwicklung einer Leidenschaft geht die harmonische Mannigfaltigkeit des Innenlebens verloren, die Fülle von Interessen und Zwecken des normalen Menschen schrumpft

nach und nach ein, alle anders gearteten Zwecke werden nur nach dem Grade bewertet, in welchem sie der herrschenden Leidenschaft Vorschub leisten. Fassen wir alle diese Momente zusammen, so rückt die Leidenschaft ganz bedenklich in die Nähe der Seelenkrankheiten.

Leidenschaften entstehen entweder aus natürlichen Trieben oder individuellen Neigungen und erfassen somit die mannigfaltigsten Objekte. Daß aber Triebe und Neigungen im Menschen so übrwiegend stark werden können, erklärt sich aus organischer Veranlagung, aus mangelhafter Erziehung, aus dem verführerischen Einfluß des bösen Beispiels, endlich aus besonderen Lebensverhältnissen, die das Aufkommen und Erstarken gewisser Neigungen begünstigen. So disponiert z. B. jahrelanger Aufenthalt eines Höhergebildeten an einem öden, jeder geistigen Anregung und edleren Geselligkeit entbehrenden Orte leicht zu Spiel- oder Trunksucht. Auch ganz harmlose oder nichtige Gewohnheiten können zu einer Art von Leidenschaft werden, wenn der Mensch die ihm etwa angeborene Konsequenz und Tatkraft auf ein derartiges Gebiet konzentriert. Ich kannte einen Doktor der Medizin, der mir in einer Nische seiner Wohnung bis zur Decke aufgestapelte Bündel von Strohhalmen einer österreichischen Zigarrensorte zeigte und selbstgefällig bemerkte, die Million sei schon überschritten (Briefmarken-, Autographen-, Tabakdosensammler u. ä.). Vgl. Art. „Sammeltrieb".

Die Rückwirkungen einer Leidenschaft auf das gesamte Seelenleben sind ebenso tief als mannigfaltig. Die Vorstellungsgruppe, in der die Leidenschaft wurzelt, isoliert sich immer mehr und mehr, sie verliert ihre natürliche Stellung im Ganzen des Vorstellungslebens und macht dadurch den Menschen einseitig. Trotzdem die Leidenschaft mit allem Scharfsinn und kalter Überlegung die Wege ausmittelt, auf denen sie ihre Befriedigung findet, macht sie anderseits den Menschen blind für alle anderen Lebensgüter sowie für das Entwürdigende und Verderbliche der Knechtschaft, unter die sie ihn beugt; er wird taub gegen die Vorwürfe des Gewissens und die Sprache der Pflicht. Ein Vergleich der Leidenschaft mit dem Affekt (s. d. Art.) gibt über ihr Wesen noch weiteren Aufschluß: „Der Affekt ist ein vorübergehender Zustand, die Leidenschaft aber eine bleibende Disposition; der Affekt läßt keine Überlegung zu, während die Leidenschaft vernünftelt und die Überlegung nur aufgibt, wenn sie selbst in Affekt ausbricht; der Affekt blendet, die Leidenschaft ist verblendet; beide täuschen über den Wert ihrer Objekte, jener in Form der Halluzination, diese in Form der Illusion; der Affekt kann sehr heftig sein und doch für die psychische Entwicklung nur geringe Bedeutung besitzen, die Leidenschaft ist, auch wenn sie noch lange nicht ihren Höhepunkt erreicht hat, Symptom einer tiefgehenden Störung des psychischen Gleichgewichts; der Affekt ist offen und ehrlich, entspringt und verläuft mehr äußerlich, durchwühlt den Leib und ist bald gesättigt, die Leidenschaft ist versteckt und falsch, spinnt ihre Geschichte in den Tiefen des Bewußtseins ab und bleibt unersättlich; Bildung verhütet Affekte, nährt aber Leidenschaften, wenn sie in deren Dienst getreten ist" (nach W. Volkmann).

Nicht jede Leidenschaft bedroht die Würde der Persönlichkeit in gleichem Maße. Der Gegenstand der Leidenschaft ist hiefür maßgebend und ihre Wurzel kann zu den wertvollsten Attributen edlerer Menschlichkeit gehören (Ehrtrieb, Erkenntnistrieb, Kunsttrieb). Gegenüber genialischen Kraftnaturen vom Herakles- und Prometheustypus werden wir überhaupt den Standpunkt der Beurteilung ändern müssen. Die Gemütsverfassung des Trunkenbolds oder des Hasardspielers kann man füglich nicht mit dem Ehrgeize des makedonischen Welteroberers oder dem Erkenntnisdrang eines Afrikaforschers auf die gleiche Stufe stellen. Da die Leidenschaft zum unversieglichen Antrieb wird für die gewaltigsten Anstrengungen des Geistes und Körpers, so kann man wohl sagen, daß in der Welt überhaupt nichts Großes und wahrhaft Epochemachendes ohne die Triebkraft der Leidenschaft zu stande gekommen ist Nur so sind ferner Gestalten wie Frithjof Nansen, Sven Hedin, Stanley verständlich. Auch die meisten genialen Erfindungen verdankt die Welt dem ausdauernden und völlig einseitigen Streben eines „Leidenschaftlichen".

Für die Erziehung kommen freilich wohl nur Durchschnittsmenschen und ins-

besondere jene Leidenschaften des jugendlichen Alters in Betracht, welche die normale sittliche Entwicklung bedrohen und das Individuum zu verderben geeignet sind. Der Erziehung obliegt auf diesem Gebiete eine dreifache Aufgabe: dem Aufkeimen einer Leidenschaft hat sie vorzubeugen, der sich entwickelnden entgegenzuarbeiten, die zur Herrschaft gekommene zu unterdrücken. Der ersten Forderung wird sie genügen, wenn sie rechtzeitig die abnorme Entwicklung eines Triebes oder das Anwachsen einer Neigung bemerkt und beiden die nährenden Einflüsse, d. h. die Gelegenheit der Befriedigung systematisch abgräbt; im zweiten Stadium muß zu diesem Verfahren noch entsprechende Belehrung und Warnung treten, die jetzt noch gute Wirkung tun können; im dritten Stadium sind Vernunftgründe und Einschüchterungsversuche wirkungslos, hier gilt es durch eine geschickte Taktik im Zögling ein neues, vom Herde seiner Leidenschaft möglichst weit abliegendes Interesse zu wecken und durch möglichst vielseitige Förderung zu solcher Stärke heranzuziehen, daß die Kraft der Leidenschaft allmählich erlahmt. Mit einem Worte: der Leidenschaft muß durch Ablenkung der Lebensnerv unterbunden werden. Freilich kommt dabei alles auf die richtige Wahl des als Heilfaktor ausersehenen Interesses an, wenn nicht der zu Heilende sozusagen aus dem Regen in die Traufe kommen soll; auch wird nicht das erste beste edlere Interesse den gewünschten Dienst tun, wenn ihm nicht im Zögling bereits vorhandene Anlagen entgegenkommen Weiß endlich der Erzieher im heranwachsenden Jüngling, der noch keiner Leidenschaft zum Opfer gefallen ist, die richtige Schätzung der Werte des Lebens anzubahnen, überdies Begeisterung zu wecken für große Taten auf allen Gebieten menschlicher Tätigkeit und für verdienstliches Wirken zum Wohle der Gesamtheit, dann hat er, wenn anders sein Zögling zu den „Auserwählten“ gehört, den Boden bestellt für das Emporwachsen einer großen und schönen Leidenschaft, die dessen ganzes zukünftiges Leben zu erwärmen vermag. (Vgl. die Artikel Neigung und Trieb, ferner W. Volkmann, Lehrb. d. Psychol. 4. A. II. Bd. (1895) S. 509 ff. — ein Buch, das die Herbartsche Psychologie fortzubilden sucht, davon abgesehen aber in dem Reichtum seiner Anmerkungen historischen und empirischen Inhalts von keinem anderen zusammenfassenden Lehrbuche erreicht wird.)

Wien. *Anton v. Leclair.*

Lektionsplan s. d. Art. Stundenplan.

Lektüre s. d. Art. Deutsche Sprache, Jugendschriften, Schülerbibliothek und Schriftstellerlektüre.

Lernmittel s. d. Art. Lehrmittel.

Lesebuch. „Das Volksschullesebuch muß wie Bibel und Gesangbuch ein wertvolles Besitztum sein, geeignet, die Sprache zu bilden und zu veredeln, Herz und Gemüt zu erwärmen und zu erfrischen, es muß ein Fundort klassischer, nach Form und Inhalt schön abgerundeter Schilderungen und Charakterbilder aus dem vergangenen und gegenwärtigen Kulturleben des deutschen Volkes und der Natur des Landes sein, aber auch ein Buch, durch welches der Blick in ferne Zonen gelenkt wird, an die uns täglich mehr Fäden knüpfen; es muß eine weltliche Bibel sein, darin „das Kindlein liest mit Lust und der Alte mit Andacht“, ein Buch, das nicht bestimmt ist, Hader säen zu helfen zwischen Konfessionen und Volksstämmen, aber ein Buch, das ein religiöser Hauch durchweht, das einen stark ausgeprägten nationalen Zug hat und wohl geeignet ist, die Liebe zu Kaiser und Reich zu pflegen“, in diesen Worten gipfeln die Anforderungen, die Dr. Kehr in seiner „Geschichte der Methodik“ an ein gutes Lesebuch stellt. Sie lassen deutlich erkennen, welche hohe Bedeutung gegenwärtig dem Lesebuche beigemessen wird. Ehe aber die Schule sie voll und ganz zu würdigen begann, mußte mehr denn ein Jahrhundert verstreichen und gar vielgestaltig sind die Wandlungen, die das Lesebuch seit dem Erscheinen des ersten Schulbuches, das die Kinder besaßen, des „Namenbüchleins“ oder „Stimmenbüchleins“, bis auf die jüngste Zeit, da es der einigende Mittelpunkt der gesamten Verstandes- und Gemütsbildung geworden ist durchzumachen hatte.

Was wir heute Lesebuch nennen, war vor nicht viel länger als hundert Jahren

der deutschen Schule fremd; wohl gab es literarische Produkte mit der Bezeichnung „Lesebuch", sie waren aber keine Schulbücher im eigentlichen Sinne, sondern Unterhaltungsschriften für die Jugend. Als erstes Lesebuch kamen die schon oben erwähnten „Namenbüchlein" oder „Stimmenbüchlein" in Gebrauch, nach heutigen Begriffen Fibeln, die neben dem Alphabete und einigen Buchstabierübungen noch religiöse Stücke aufwiesen, wie etwa das Büchlein von Valentinus Jckelsamer, das im Jahre 1534 unter dem Titel „Die rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen . . . ." erschien. Darin finden sich: „Die zehen gepot. — Der glaube. — Vom glauben vnd tauff. — Das Vater vnser, das vns Christus geleret hat. — Vom abentmal Christi. — Das Magnificatt Luc. j. — Das Benedictus Luc. j. — Das Nunc dimittis Luc. 2" u. s. w. Den Schluß bildet: „Eine göttliche leer | von jugent auff sich zu erkennen | vnd Gottselig zu leben | den kinder auff frage und antwort gestellet | Reden mit einander Margreth und Anna." Wenn die Kinder das A-B-C-Buch durchgearbeitet hatten, erhielten sie einen Katechismus. „Dieser wird," wie eine Verordnung aus dem Jahre 1766 besagt, „den Kindern durch öfteres Lesen beigebracht, indem man sich dessen in den Klassen als Lesebuch bedient". Daneben fanden auch die Bibel und das Gesangbuch eifrige Benützung beim Lesenlernen; daß sich insbesondere die erstere großer Beliebtheit als Lesebuch erfreute, erklärt sich einerseits aus ihrer Bedeutung, die sie seit Luther für das Volk erlangt hatte, anderseits aus dem Umstand, daß es eine volkstümliche, für die Jugend geeignete Literatur eigentlich fast bis zur Zeit der Philanthropisten nicht gab.

Es ist bezeichnend für die damaligen Zeitverhältnisse, daß die Schule so lange hindurch nicht das Bedürfnis empfand, an die Fibel ein besonderes Lesebuch anzuschließen; geistiger Tiefstand der niederen Schichten des Volkes und Verachtung der Muttersprache durch die höheren Stände, die traurigsten Nachwirkungen des dreißigjährigen Krieges, waren die hemmenden Faktoren, die jegliche Besserung des niederen Schulwesens ausschlossen. Erst als Rousseau eine lebhafte Bewegung der Geister hervorrief und Männer wie Johann Bernhard Basedow, Johann Georg Schlosser und Friedrich Eberhard von Rochow ihren verjüngenden Einfluß auf das deutsche Erziehungs- und Unterrichtswesen auszuüben begannen, trat eine Wendung zum Besseren ein. Vollste Anerkennung gebührt insbesondere Friedrich Eberhard von Rochow, der sich im Gegensatze zu Basedow die Bildung des Bürgers und der ländlichen Bevölkerung zum Ziele setzte. Seinen Bemühungen, dem Volke Aufklärung zu vermitteln, danken wir das für die Hand des Lehrers bestimmte Werk „Versuch eines Schulbuches, für Kinder der Landleute, oder zum Gebrauch an Dorfschulen", in dem er nicht nur seine Ansichten über die Verbesserung des Schulwesens niederlegte, sondern auch den Lehrern mancherlei Weisungen erteilte. Vier Jahre später (1776) erschien sein „Kinderfreund", das erste deutsche Lesebuch, das die Volksschule erhielt und durch das Rochow, wie er selbst sagt, „die große Lücke zwischen Fibel und Bibel" auszufüllen glaubte. Das Buch enthielt 79 Lesestücke, meist Erzählungen, die sich auf Verhältnisse und Vorkommnisse des ländlichen Lebens beziehen. Wie geschickt sich Rochow seiner für die damalige Zeit nicht leichten Aufgabe zu entledigen wußte, beweist folgendes Urteil: „Erstlich fand er edle Stoffe, die er zu verständiger und nützlicher Belehrung seiner Dorfschüler verwenden konnte, nirgends vor; er mußte sie deshalb selbst schreiben. Zweitens mußte, weil die Schrift mit Entschiedenheit in einem bestimmten Umfang eine Tendenz bis zu einem gewissen Abschluß aus- und durchzuführen hatte, alles einzelne aus ein und demselben Gusse sein, d. h. Herr von Rochow mußte alles selbst machen. Das ist keine Kleinigkeit, in solcher Mannigfaltigkeit, Erheblichkeit und Wichtigkeit die einfachen Verhältnisse des gemeinen Landlebens erfassen, sie in ihren Grundursachen anschaulich machen, das Löbliche anziehend, das Schlimme verächtlich erscheinen lassen und immer kindlich, immer edel, immer verständig, lehrsam und, man möchte sagen, immer wieder neu, bedeutend und anmutig in den Schranken des Kinderverständnisses sein. Das ist für seine Zeit Herrn Rochow in ausnehmender Weise gelungen. Es ist vieles aus dem Rochowschen Kinderfreunde noch jetzt zu brauchen. Ganz besonders ist es die deutliche, schlichte

Landsprache, in welcher die Lesestücke gehalten sind und welche zu beachten jedem Elementarlehrer zu empfehlen ist" (Wilhelm Thilo, 1802 bis 1876). Rochow hatte alle Ursache, mit dem Erfolge zufrieden zu sein, das Buch erfreute sich aber auch dann noch großen Beifalles, als sein geistiger Schöpfer nicht mehr am Leben war; im ganzen wurde es in mehr als 100.000 Exemplaren gedruckt, zu Tausenden auf öffentliche Kosten gekauft, in allen Schulen Deutschlands, einschließlich des katholischen Deutschland, sogar in den jenseitigen, damals neu-französischen Rheinlanden eingeführt und ins Französische, Holländische, Dänische und viele andere Sprachen übersetzt. Es behauptete sich fast hundert Jahre lang, am längsten in Hannover, wo es erst im Jahre 1872 aufhörte, Schulbuch zu sein.

Rochow fand zahlreiche Nachahmer, denen aber nicht glückte, was ihm selbst so vortrefflich gelungen war: den Kindern einen Lesestoff zu bieten, „der ihrem Verständnisse leicht zu erschließen war, in seiner Form vorbildlich für ihren eigenen sprachlichen Ausdruck sein und sie dahin führen konnte, daß sie sich selbst richtig ausdrücken und mündliche und schriftliche Belehrungen verstehen lernten, dessen Inhalt den Kreis ihrer Anschauungen und Kenntnisse erweiterte, ihren sittlichen Wandel förderte, ihre Vorurteile und ihre Unwissenheit zerstörte, sie selbst zu guten Christen, gehorsamen Untertanen und tüchtigen Landwirten heranbilden half". Die Tendenz, die Rochow und seine Nachfolger in ihren Lesebüchern verfolgten, wird die moralisierend-belehrende genannt.

Die großartigen Erfolge, welche die Naturwissenschaften feierten und durch die sich eine Reihe Gelehrter unsterblich machte, und die bedeutenden Fortschritte auf dem Gebiete der Geographie brachten es mit sich, daß die Schulmänner, in erster Linie die Philanthropisten, einer anderen Richtung Geltung zu verschaffen suchten, indem sie das Lesebuch als Mittel zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse, als „Enzyklopädie alles Wissenswürdigen für die Jugend" betrachteten. Es konnte nicht ausbleiben, daß die Sprache dieser Art von Lesebüchern lehrhaft und langweilig wurde, abgesehen davon, daß anziehende Lesestoffe allmählich immer weniger Berücksichtigung fanden. Der Vorläufer der „gemeinnützigen Lesebücher" war das „Lesebuch für die Jugend der Bürger und Handwerker, zum Gebrauche in Schulen und beim häuslichen Unterricht nach dem Muster des Rochowschen Lesebuches für Landschulen" (1785) von Johann Gotthelf Lorenz, damals Prediger und Rektor zu Köpenick bei Berlin. Dieser verfolgte mit der Herausgabe seines Buches einen doppelten Zweck: es sollte als Lesebuch in den Schulen eingeführt und zu gleicher Zeit ein Lesebuch für die Eltern werden, mit dem sie sich in den Feiertagsstunden beschäftigen. Schon aus dem Titel ergibt sich, daß es nicht die einfache Landschule, sondern die Stadtschule im Auge hatte, und zwar die Oberklassen der Bürgerschulen; dieser Bestimmung entsprachen auch die Stoffwahl (Himmelskunde, Naturlehre, menschlicher Körper nebst einigen Anleitungen zur Erhaltung seiner Gesundheit) und die breite Behandlung (über Arm und Hand allein zehn Seiten). Gleichfalls zu den Vorgängern der realistischen Richtung zählt der Erlanger Professor Georg Friedrich Seiler (1733 bis 1807) mit seinem „Allgemeinen Lesebuch für den Bürger und Landmann, vornehmlich zum Gebrauch in Stadt- und Landschulen", das 23 Auflagen erlebte, wiewohl es die Bedürfnisse der Schule verkannte. Bezeichnend für das Seilersche Lesebuch sind unter anderen Mitteilungen über Krankheiten der Pferde und über Vertreibung des Ungeziefers, die nichts weniger als 17 Seiten umfassen, wohl ein hinreichender Beweis dafür, daß der Verfasser das Gebiet des „Gemeinnützigen" zu weit umgrenzte.

Ihren Hauptvertreter fand die realistische Richtung in Friedrich Wilhelm Wilmsen (1770 bis 1831), dessen Lesebücher, „Der Brandenburgische Kinderfreund" und „Der Deutsche Kinderfreund", die rascheste und weiteste Verbreitung erfuhren; besonders gesucht war das zweitgenannte, das im Jahre 1852 zum zweihundertsten Male aufgelegt wurde. Die Wilmsenschen Lesebücher enthielten teils moralische Erzählungen und Lieder, teils belehrende Stoffe; da und dort herrschte eine trockene und langweilige Darstellung vor, die Erzählungen waren geeignet, der Kindesseele die bösen Gesinnun-

gen nur noch mehr zu enthüllen, die Lieder entbehrten jedweden poetischen Gehaltes; hingegen verdient hervorgehoben zu werden, daß Wilmsen in seinen gemeinnützigen Belehrungen im Gegensatze zu seinen Nachfolgern Maß zu halten wußte.

Von diesen verdienen Erwähnung Johann Friedrich Schlez (1759 bis 1839), der den „Denkfreund, ein lehrreiches Lesebuch für Volksschulen" schrieb, und Karl Friedrich Hempel (1769 bis 1854), den „Der Volksfreund; ein Hilfsbuch zum Lesen, Denken und Lernen" zum Verfasser hat. Beide Bücher sind überwiegend trockene Realienbücher, doch muß dem ersteren nachgesagt werden, daß die darin enthaltenen Erzählungen weit interessanter sind als in Wilmsens „Kinderfreund".

Ebenso wie den Lesebüchern moralischen Inhalts Gegner erstanden, wie Andreas Löhr und Otto Schulz, so erhoben sich auch gegen die gemeinnützigen Lesestoffe alsbald feindliche Stimmen. Am schärfsten klingt das Urteil des Professors Ludwig Aurbacher (1784 bis 1847) „..... ...., daß solche Bücher nichts taugen, daß sie vielmehr nur dazu dienen, das seichte enzyklopädische Wissen, womit unser Zeitalter sich überhaupt aufbläht, verwirrt und entnervt, auch unter dem Volke und schon in der Schule zu verbreiten und dagegen den Sinn für das klare Auffassen, tiefe Eindringen, feste Behalten zu lähmen und zu ersticken."

Eine ganz andere Aufgabe wurde dem Lesebuche zugedacht, als der mächtige Aufschwung unserer Literatur dem deutschen Sprachunterricht in unserem Sinne seine Rechte zunächst in den höheren Bildungsanstalten sicherte und in der Folge auch auf die Volks- und Bürgerschule nicht ohne Einfluß blieb. Man begann nämlich die Vermittlung des grammatischen Wissens auch auf diesen Unterrichtsstufen für unerläßlich zu betrachten, gleichwie bedeutende Schulmänner dem Lesen ein höheres Ziel zu setzen bestrebt waren, indem sie neben der bloßen Lesefertigkeit auch die Pflege des Lesens nach der logischen und ästhetischen Seite hin forderten. So wurde denn das Lesebuch einerseits zur Grundlage des grammatischen Unterrichts gemacht, während es anderseits das dem verständigen und schönen Lesen dienende Material zu beschaffen hatte. Aus diesem doppelten Zweck entwickelte sich für die Produkte dieser neuen dritten Periode der Lesebuchliteratur die Bezeichnung „Lese- und Sprachbücher".

Die ersten Vertreter der Idee, es sei die Bestimmung des Lesebuches ausschließlich in der sprachlichen Ausbildung des Kindes zu suchen und demgemäß bei der Stoffwahl mehr auf die Form der sprachlichen Darstellung als auf den idealen Gehalt der Sprache zu sehen, waren Johann Heinrich Ph. Seidenstücker, Betty Gleim und Adolf Diesterweg, von denen der Erstgenannte im Jahre 1807 die Reihe der Lese- und Sprachbücher mit seinem Buche „Eutonia oder deklamatorisches Lesebuch für mittlere und obere Schulklassen eröffnete; ihm schloß sich Betty Gleim an, die Verfasserin des „Lesebuches zur Übung in der Deklamation", bis 1826 und 1831 Diesterweg mit zwei Büchern folgte: *a*) „Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulklassen und gehobene Elementarschulen". *b*) „Schullesebuch in sachgemäßer Anordnung, nach den Regeln des Lehrers für Schüler bearbeitet". Da diese aus der Absicht hervorgegangen waren, das Lesebuch so einzurichten, „daß des Schülers Aufmerksamkeit von dem Gehalte der Sätze ab- und auf die Form hingelenkt werde", war der Stoff sehr trocken und für die Kinder nichts weniger als anziehend; dieses saft- und kraftlose Material läßt es erklärlich erscheinen, daß die beiden Bücher den Zweck, ein sinnrichtiges und ausdrucksvolles Lesen anzubahnen, verfehlten.

Es ist selbstverständlich, daß die Lese- und Sprachbücher zu einer beträchtlichen Zahl anschwollen, als die Schule, ganz im Banne der Beckerschen Ideen stehend, den grammatischen Unterricht mit Übereifer betrieb. Erwähnenswert sind die „Sprech- und Sprachschule; ein Lesebuch für die deutsche Jugend zur Beförderung ihres Sprachvermögens" von Johann Friedrich Wilhelm Lange, ferner „Lese- und Lehrbuch für die oberen Abteilungen der deutschen Volksschulen von F. Weinmann, der sich von dem Gedanken leiten ließ, das Schullesebuch in ein Lesebuch, an welchem das richtig betonte und schöne Lesen er-

zielt werden soll, und ein Lehrbuch, in welchem den Kindern das Nötigste aus dem Gebiete der Realien vermittelt wird, zu teilen; endlich das „Volksschullesebuch oder Lese- und Realbuch für Deutschlands Volksschulen" von August Hinke u. das „Deutsche Deklamier- und Lesebuch in lateinischer Schrift" von Ferd. Aug. Gotthold.

Im Laufe der Zeit aber wurde den Sprachlesebüchern dasselbe Schicksal zu teil wie ihren Vorgängern, den moralischen und den gemeinnützigen Lesebüchern. Wohl hielten die Schulmänner auch weiterhin daran fest, das Lesebuch müsse gemüt- und geistbildend sein und das Sprachgefühl wie die Sprachfertigkeit fördern, aber sie glaubten, dieser Aufgabe auf andere Weise gerecht zu werden als durch trockene moralische Erzählungen, dürftige realistische Belehrungen und durch die berüchtigten „Gassensätze", indem sie die Forderung aufstellten, der Jugend seien durch das Lesebuch Proben der volkstümlichen Nationalliteratur zu bieten. Dadurch wurden sie Begründer einer neuen Richtung, als deren praktisches Ergebnis die „literarischen Lesebücher" anzusehen sind. „So konnte nun jede Lesestunde zu einer Unterrichtsstunde werden, in welcher die Lesefertigkeit der Schüler wuchs, ihre eigene Darstellungskraft erstarkte, ihr Sprachgefühl sich ausbildete und ihr Herz und Gemüt wohltätig angeregt wurden, der Kreis ihres Wissens sich erweiterte. Daneben wurden sie fortan mit den Schriftstellern ihres Volkes und deren Erzeugnissen bekannt, soweit dieselben ihrer Altersstufe und ihrer Fähigkeit angemessen waren." Diese vierte Phase in der Entwicklung des Lesebuches knüpft sich an Männer wie Kriegk, Preuß, Vetter, Schulz und Wackernagel. Georg Ludwig Kriegk schuf ein Lesebuch, das wohl den besten beigezählt werden darf; es nannte sich „Deutsches Lesebuch, eine Sammlung von Musterstücken in Prosa und Poesie." Dem Verfasser war es darum zu tun, eine Sammlung zu geben, welche das Herz rein erhält und kräftigt, dem Verstand Nahrung gibt, den Sinn des Schönen bildet, welche die Jugend führen hilft zu dem, was eine vollendete Bildung zum Höheren erreichen heißt. Mit nicht weniger Fleiß und in einzelnen Abschnitten wohl auch mit viel Geschick bearbeiteten August Eduard Preuß und Johann Andreas Vetter ihren „Preußischen Kinderfreund. Ein Lesebuch für Volksschulen", das sie in drei Abschnitte gliederten, denen anhangsweise ein Leitfaden für den realistischen Unterricht beigegeben war. Dieser bildete im Verein mit dem ersten Abschnitte, der eine Art grammatischer Beispielsammlung bot, den schwächsten Teil des Buches, während der II. und der III. Abschnitt fast ausnahmslos mit Verständnis gewählte Lesestücke enthielten, die auch heute noch in guten Lesebüchern ihren Platz behaupten. Ein recht brauchbares Lesebuch verdankten die Schulen Berlins und der Mark Otto Schulz, der im Jahre 1840 das „Berlinische Lesebuch" herausgab, eine, wie er selbst sagt, „reiche und wohlgeordnete Sammlung volksmäßiger Gedanken, Erzählungen und Betrachtungen in einer anziehenden und volksmäßigen Darstellung". Eines der tüchtigsten und hervorragendsten Lesebücher aber ist ohne Zweifel das „Deutsche Lesebuch" von K. E. Philipp Wackernagel, dessen idealer Zug in der Lesebuchliteratur sehr bald heimisch wurde. Es erschien im Jahre 1843 und trug deutlich das Gepräge der entschieden nationalen und streng christlichen Gesinnung seines geistigen Schöpfers, der neben der Pflege echter Vaterlandsliebe und wahrer Religiosität zugleich den Zweck verfolgte, die Schüler in die Literatur einzuführen. Hören wir selbst, von welchem Gedanken er sich bei der Auswahl und Anordnung des Lesestoffes, die einen bunten Wechsel von Prosa und Poesie aufweist, hatte leiten lassen: „Mir schwebt im allgemeinen das Bild eines schönen Gartens vor. Wie in einem solchen Bäume, Sträucher und Blumen aller Art wechseln, die Wege bald an Wiesen vorbei, bald durch Blumenbeete führen, bald an einem Bache hin, auch wohl über eine Brücke, und dann das Dunkel eines Kieferngange uns aufnimmt, oder wir in Schlangenwegen den Hügel hinaufsteigen, von dem wir unterwegs bald in den Garten, bald auf den Fluß sehen, während die Vögel singen, oder, wenn es Abend ist und wir uns gelagert, Waldhörner aus dem Tal heraufklingen und zuletzt beim Heimgange noch die Brunnen uns nachrauschen — ich meine, so sollte schon die kleine Literatur

eines Lesebuches die jungen Herzen wie ein heimatlicher Garten anziehen, der sie von Schönheit zu Schönheit führt, in dem sie wohl auch eine Zeitlang irregehen können, um sich an einer erhabenen Stelle bald wieder zurechtzufinden.“ Wenn das Buch nicht die verdiente allgemeine Verbreitung fand, so liegt die Schuld an dem Radikalismus Wackernagels, den er bei seinen Verbesserungsversuchen auf dem Gebiete der Rechtschreibung an den Tag legte, dabuch oder der sinnliche und sittliche Anschauungsunterricht für die Mittelklassen der Volksschule“ vor Albert Haesters, ferner „Schullesebuch“, von mehreren Schulmännern verfaßt, an deren Spitze Ferdinand Wetzel stand, nach dem es das Wetzelsche Lesebuch genannt wurde, und endlich das „Münsterbergsche Lesebuch“ vom königl. evangelischen Schullehrerseminar zu Münsterberg unter dem Titel „Illustriertes



für
Schüler der deutschen Schulen in
den Städten und grösseren Märkten
der kaiserl. königl. Staaten.

Zweyter Theil,
bestehend
in der
Anleitung zur Rechtschaffenheit.

Kostet ungebunden 9. kr.



Mit Ihrer röm. kais. auch kais. königl. apost. Maj. allergnädigster Druckfreyheit.

WIEN,
im Verlagsgewölbe der deutschen Schulanstalt bey
St. Anna in der Johannesgasse 1780

Nro. 3.
Grosses
Lesebuch,
für
Schüler
der deutschen
Normal- und Hauptschulen
in den kaiserl. königl. Staaten.

Erster Theil,
Religionslehre.

Alle fünf Stücke zusammen kosten ungebunden 22. kr.
Die ersten beiden aber einzeln ungebunden 11. kr.

Mit Ihrer röm. kais. auch kais. kön. apostol.
Majestät
allergnädigster Druckfreyheit.

WIEN,
im Verlagsgewölbe der deutschen Schulanstalt bei
St. Anna in der Johannesgasse, 1777.

Titelfaksimile des 1. und 2. Teiles des ersten österr. Lesebuches.

durch ängstliche Schulmeisternaturen von der Einführung seines Lesebuches abschrekkend. Aber die Idee Wackernagels, das Lesebuch müsse den Kindern die Schätze der nationalen Literatur zugänglich machen, fand immer mehr Anhänger, wenn auch vorübergehend, in Deutschland hauptsächlich durch die Regulative vom Jahre 1854 veranlaßt, wieder Wilmsens Richtung Bedeutung erlangte, die in etwas verbesserter Form in den „realistisch-moralischen Lesebüchern“ Ausdruck fand. Dieser Epoche gehören an: „Lehr- und Lese-Volksschullesebuch“ herausgegeben. Allmählich erfuhren die Bestrebungen Wackernagels eine weitere Ausgestaltung und Verbesserung nach der Richtung, daß die Lesebücher auch solche Proben der besten Darstellungen brachten, die zur Belehrung, Ergänzung und Wiederholung des realistischen Lehrstoffes geeignet waren. Damit hatte die Schule die langwierige Streitfrage, ob das Lesebuch bloß moralisierende Erzählungen und gemeinnützige Stoffe zu enthalten habe, oder ob es ausschließlich zu einer Anthologie aus der

nationalen Literatur zu machen sei, auf die Weise zum Abschluß gebracht, daß sie eben den Mittelweg einschlug und neben dem aus der Literatur für die Jugend Geeigneten auch realistischen Stoffen Berechtigung zuerkannte, dergestalt die „klassisch-volkstümlichen Lesebücher“ schaffend, die gegenwärtig in Verwendung stehen.

Eine ähnliche Entwicklung nahm das Lesebuch in Österreich; auch hier waren die ersten Lehrbehelfe beim Leseunterricht Buchstabentafeln, die bloß das Alphabet enthielten, und das „Namenbüchlein“, das die bereits besprochene Einrichtung zeigte. Daran schloß sich der „Saganische Katechismus“ von Felbiger, der im Jahre 1872 als erstes Buch des Wiener Verlages erschien, und das „Lesebuch für Schüler der deutschen Schulen in den Städten und größeren Märkten der k. k. Staaten“ (s. Abbild.), in seinem ersten Teile bestehend aus vier Stücken, deren erstes auf sechs Blättern eine „Haupttabelle vom Katechismus“ bot. Auch die folgenden drei behandelten Gegenstände, welche die Religion betreffen: Erweiterter Unterricht über die Hauptteile vom Katechismus. — Kurze biblische Geschichte der Religion. — Das Hauptsächlichste von der christlichen Sittenlehre. Diente also dieser Teil zur Erweiterung des Religionsunterrichts, so sollte der II. Teil seine jungen Leser über die verschiedenen Verhältnisse des bürgerlichen Lebens, über die Stellung des Menschen als Glied der Gesellschaft unterrichten, ihnen die Grundsätze des Anstands, der Rechtschaffenheit im Handel und Verkehr einprägen und so manchen praktischen Wink naheführen, von dem sie bis in ihr spätestes Alter als Haus- und Landwirte guten Gebrauch machen könnten. Dementsprechend gliederte sich der Inhalt folgendermaßen: „Von der Sittsamkeit oder Rechtschaffenheit eines Menschen in seinen Gesinnungen, Handlungen und in seiner Aufführung. Von der Gesellschaft, darin die Menschen zu leben von Gott bestimmt sind, und von den gesellschaftlichen Pflichten. Von der Haushaltungskunst. Vom Bauernstand.“ Neben diesem Lesebuche bestand für die österreichischen Normalschulen noch ein zweites, nach denselben Gesichtspunkten gearbeitetes, dessen erster Teil sich „Kleines Lesebuch für Schüler der Trivialschulen in den k. k. Staaten“ nannte, während der zweite den Titel „Zweiter Teil des Lesebuches für die Landschulen, ohne Fragen, zum Gebrauche der Schüler“ führte. Um die Schaffung dieser Lehrtexte, die im großen und ganzen Nachahmungen des „Rochowschen Kinderfreundes“ waren, machte sich besonders Felbiger verdient.

Die der späteren Periode angehörenden Lesebücher waren derart eingerichtet, daß sie neben dem Lesestoffe auch noch Übungsmaterial für die Sprachlehre und Rechtschreibung brachten. Augenblicklich steht ebenso wie in Deutschland auch in Österreich das Lesebuch im Zeichen des Kompromisses zwischen den Anhängern des rein belletristischen und jenen des vorwiegend realistischen Lesebuches.

Damit ist es in jenes Stadium seiner Entwicklung getreten, zu dessen Charakteristik wir schon eingangs haben Kehr zu Worte kommen lassen. Es erscheint nunmehr geboten, die dort in wenigen Sätzen zusammengefaßten Anforderungen an ein gutes Lesebuch etwas eingehender zu erörtern.

Maßgebend für die Stoffwahl ist zunächst der Hauptzweck des Leseunterrichts: die Pflege der Sprache. Mit Hilfe des Lesebuches soll das Kind von der einfachen volksmäßigen Sprache zu den edleren Formen des Ausdruckes geführt werden, an seiner Hand soll es neben der einfachen Schale, in der sich gesunder Volksgeist birgt, die schimmernde Hülle kennen lernen, mit der unsere besten Dichter und Denker so innig zu umschließen wissen, was in nie ersterbender Kraft emporquillt aus der Volksseele. Darum fordern wir in erster Linie die Vollendung in der sprachlichen Darstellung, also nicht bloß logisch-grammatische Richtigkeit, sondern auch Schönheit. Diese ist doppelt wichtig, denn je inniger die Seele Wohlgefallen am Schönen empfindet, desto leichter erschließt sie sich dem Wahren und Guten. Und darin liegt ja eine zweite Aufgabe des Leseunterrichts, in den Schülern eine Gefühls- und Denkweise zur Entfaltung gelangen zu lassen, „die sich mehr und mehr von der niedrigen, rohmateriellen Lebensauffassung entfernt, wie sie die gegenwärtige Zeitströmung charakterisiert“. Das setzt aber neben

der Mustergültigkeit der Form Gediegenheit des Inhalts sämtlicher Lesestücke voraus. An jedem von ihnen soll sich das Kind aus des Lebens Alltäglichkeit emporheben können in jene Sphären, in denen die Gemeinheit keine Stätte findet; ein Hauch wahren Idealismus, wie ihn die großen Geister unserer Nation gehegt und gepflegt, soll ihm aus jeder Zeile entgegenströmen; kurz: der jugendliche Leser soll aus seinem Lesebuche alles, was den Menschen zum Menschen macht, in kristallener Reinheit schöpfen können. Hier liegt ein unermeßliches Feld für diejenigen, die sich berufen fühlen, der Schule ein gutes Lesebuch zu geben; dort mögen sie die wundertätigen Schätze sammeln, die dem Lehrer helfen sollen — o wie unendlich groß und schön ist doch die Aufgabe! — Menschen bilden. Und wahrlich dieser Schätze gibt es genug. Von jedem Blatte unserer reichen Literatur können wir die heranwachsende Generation lehren, worin des Menschen Würde liegt. Daß wahre, tiefe Religiosität unzertrennlich ist von Duldsamkeit gegen Andersgläubige und daß die Gerechtigkeit erst durch die Barmherzigkeit in ein verklärendes Licht gerückt wird; daß Liebe und Treue ein „leerer Wahn“ bleiben, wenn sie nicht durch die Tat ihre Probe bestehen; daß es schnöder Undank ist, wenn wir nicht mit Gut und Blut einstehen für des Vaterlandes Wohlfahrt; daß es Verrat ist an unserem Volke, wenn wir nicht treu behüten, was es in jahrhundertelangem Kampfe errungen; daß Eintracht ganz besonders dort eine Zier ist, wo sie unter verschiedenen Volksstämmen eines Reiches wohnt — das alles soll aus einem guten Lesebuche in „herrlichen Akkorden“ der empfänglichen Jugend entgegentönen.

Es bedarf wohl keiner besonderen Erwähnung, daß diese beiden Zwecke, denen das Lesebuch dienen soll, voneinander nicht zu trennen sind, und gerade die innige Wechselbeziehung, in der sie zueinander stehen, hat dem Lesebuche das ihm von der modernen Schule unbestritten zuerkannte weite Geltungsgebiet gesichert. Mit einem heiligen Schauer muß es den Schüler erfüllen, wenn er vernimmt, wie die Sprache in ihrer Allgewalt bald wie ein zarter Zephirhauch sein Gemüt nur leise berührt, bald gleich einem tosenden Orkan es in seinen tiefsten Tiefen aufwühlt. Da beginnt er jenen wunderbaren Zusammenhang zu ahnen zwischen dem Worte und dem seelischen Vorgange, da lernt er, von jenem aus einen Blick in das Seelenleben anderer tun, um einen Maßstab für deren Beurteilung zu gewinnen; daneben aber gewöhnt er sich, auch in die verborgenen Falten seines eigenen Herzens zu sehen. Das aber bedeutet für ihn eine Übung und Schärfung seines Verstandes, für die auch wieder in gleicher Weise Inhalt und Darstellungsweise in Anspruch genommen werden müssen; je gehaltvoller der Stoff und je edler die Form, desto intensiver die Denkarbeit, die notwendig ist, damit mit jedem Worte eine richtige Vorstellung verbunden werde und ein Bild des Dargestellten in wirksamer Plastik vor der Seele des Lesenden erstehe.

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß die Lesestücke inhaltlich und formell geeignet sein müssen, die Denkkraft anzuregen und eine psychologische Vertiefung herbeizuführen, damit durch diese innere Anteilnahme die Sprache des Schülers entwickelt, sein Verstand dem Wahren, sein Gemüt dem Schönen und sein Wollen dem Guten zugewendet werde. Daher müssen ausgeschlossen bleiben Stücke mit dürftiger, unklarer oder weitschweifiger Darstellung und solche Stoffe, die für die Verstandes-, Gemüts- und Willensbildung keinen Gewinn abwerfen, oder gar die jungen Leute in ihrem religiösen, patriotischen und nationalen Empfinden verletzen.

Bei der Auswahl des Lesestoffes muß aber auch darauf Rücksicht genommen werden, daß sich das Lesebuch in den Dienst der Konzentrationsidee zu stellen hat. Die große Fülle heterogensten Lehrstoffes führt nur zu leicht zu einer Zusammenhangs- und Beziehungslosigkeit des Wissens unserer Jugend. Diesem Übel hat das Lesebuch und mit diesem die Lektüre vorzubeugen. „Im Spiegel der Nationalliteratur erscheinen uns die Dinge der Welt in anderer Beleuchtung als auf dem Seziertische des Fachgelehrten oder in dem Naturalienkabinett einer Lehranstalt. Dem Schüler müssen daher Personen und Tatsachen der Weltgeschichte, geographische und naturgeschichtliche Objekte in poetischer Verklärung vorgeführt werden..... Das geringste Tier, die kleinste Pflanze muß er ansehen lernen als unentbehrliche

Bausteine im großen Weltendome, als mitbedingende Faktoren im Leben und Weben des Weltganzen, als vielfach bedeutungsvoll für das Kultur- und Geistesleben der Menschheit." Dieses Ziel wird nur dann erreicht, wenn das Lesebuch Stoffe bietet, welche die Unterrichtsmaterie aus den realistischen Fächern zu beleben geeignet sind; selbstverständlich ist auch hier einwandfreie Form unerläßliche Bedingung, damit die Schüler an diesen Stücken ebenso wie an den Proben im ethischen Teile des Lesebuches ihre Sprache bilden können. Hauptsächlich werden solche Stoffe Aufnahme zu finden haben, die der nationalen Bildung förderlich sind, die also in lebensvollen Schilderungen zeigen, was des Volkes Geist und Kraft auf allen Gebieten des Schaffens gewirkt haben und wie die Heimat mit Stolz Männer zu ihren Söhnen zählt, die durch ihre Ideen die Tätigkeit nicht nur ihres eigenen Volkes, sondern auch die der Bewohner ferner Länder in neue Bahnen gelenkt haben.

Trotz der Verschiedenartigkeit der Lesestoffe muß das Lesebuch eine Einheit bilden, d. h. alle Lesestücke müssen sich organisch zu einem Ganzen aufbauen, in dem ein Stück sich an das andere knüpft, in dem bei dem einen Lesestoffe an den andern erinnert werden kann. „Da ist", wie Goldscheider sagt, „der Wolf im Märchen und wieder in der Fabel und wieder in einer Erzählung und dann in einer Sage und in mehreren Gedichten. Da ist ein Märchen von der Tanne und da schwimmt die Tanne in dem Gedichte als Mastbaum auf dem Meere." Die Auffassung des Lesebuches als Einheit hat den Vorteil, daß durch das Aufdecken der zwischen den Einzelheiten bestehenden innerlichen Verknüpfung der Schüler am sichersten dazu gelangt, den Gesamtinhalt des Lesebuches zu bewältigen. Von Lesebüchern, in deren Plane ein derartiger organischer Aufbau des Lesestoffes gelegen ist, seien erwähnt zunächst das von Evers und Walz (für die Oberklassen der Mittelschule) und dann das in jüngster Zeit erschienene „Deutsche Lesebuch für allgemeine Volksschulen (Ausgabe für Wien) von Dr. Karl Rieger und Dr. Karl Stejskal.

Ein Lesebuch mit den besprochenen inneren Eigenschaften muß zum Erbauungsbuche der Jugend werden. Ein solches verdient aber auch eine würdige äußere Ausstattung, sowohl hinsichtlich des Papieres und des Druckes als auch in bezug auf den Einband, dem gerade jetzt, da doch die Schule im Zeichen der künstlerischen Erziehung der Jugend steht, besondere Aufmerksamkeit zugewendet wird. Das gilt auch von den Illustrationen, die unter den modernen Pädagogen manchen warmen Anwalt haben. Was die Beigabe von Bildern betrifft, so kann sie im Prinzip nur gut geheißen werden, und zwar nicht bloß im Interesse der Kunsterziehung, sondern auch in Ansehung der Dienste, die ein gutes Bild als wirksamster Antrieb zum Sprechen dem Sprachunterricht leistet. Doch muß daran festgehalten werden, daß nur Reproduktionen künstlerisch tief empfundener Werke Aufnahme finden dürfen, denn nur diese führen sicher in das Zauberreich der Schönheit, denn nur sie ziehen den Schüler so mächtig an, daß er sich mit ganzer Seele in die Situation vertieft. Dadurch helfen sie der Lektüre, den Blick des Schülers auch in das eigene Innere zu kehren, und nur im „eigenen Gemüt findet er die Erklärung für die Taten anderer".

Literatur: Kehr, Geschichte der Methodik. I. Band: Geschichte des Volksschullesebuches von Fechner H. — Bünger Ferd., Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches. — Helfert Josef Alexander, Freiherr v., Die österreichische Volksschule, Geschichte, System, Statistik. — Krumbach C. J., Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher. — Lüttge Ernst, Die Stellung des Lesebuches zum Unterricht in den Realien (enthalten in „Beiträge zur Theorie und Praxis des deutschen Sprachunterrichts). — Wollmann Franz, Gedanken zur Lesebuchfrage (Österr. Schulbote, 1905, Nr. 4).

Wien. *Hans Lichtenecker.*

Leseunterricht. Wenn auch immer als wesentlicher Bestandteil in den Organismus des Unterrichts eingefügt, erfuhr dieser Lehrgegenstand erst seitens der modernen Pädagogik jene Wertschätzung, die er mit Rücksicht auf seine praktische und ideale Bedeutung verdient; bildet ja doch nach Ansicht Kehrs ein erfolgreiches Hinanführen der Jugend zur Lesefertigkeit und zum Leseverständnis die Grundlage alles geistigen, nationalen und bürgerlichen Lebens, eine unerläßliche Voraussetzung der

gedeihlichen Fortentwicklung von Industrie, Ackerbau, Handel und Gewerbe, einen wesentlichen Faktor bei der Förderung des religiösen Lebens und endlich ein wirksames Mittel, die Tätigkeit der Schule auf eine breitere Basis zu stellen.

Wie jede andere Unterrichtsdisziplin hat auch der Leseunterricht seine Geschichte. Nach dem älteren Verfahren war das Lesenlernen erschwert einerseits durch die unnatürliche Buchstabiermethode, anderseits durch die Trennung des Lesens vom Schreiben. Die Unnatürlichkeit der Buchstabiermethode erklärt sich zunächst aus dem Mangel der Unterscheidung zwischen Laut, also dem bei einem Sprachelement unmittelbar Gehörten, Buchstaben, dem sichtbaren Zeichen, und Buchstabennamen, dem hörbaren Zeichen für Laut und Buchstaben; ferner aus einem methodischen Mißgriff, indem der Unterricht vom Zeichen, hier dem Buchstaben, zur Sache, hier dem Laute, überging, so zwar, daß man sich beim Lesen nicht an den Laut, sondern an den Buchstabennamen hielt. Daß die Kinder dennoch nach dieser verkehrten Methode lesen lernten, war nur auf die Weise möglich, daß sie im stillen durch eine unbewußte Abstraktion an die Stelle der Buchstabennamen die Laute setzten, mit anderen Worten: daß sie im stillen lautierten. In der Folge war man daher bemüht, den geplagten Kindern das Lesenlernen zu erleichtern; doch alle die zahlreichen von namhaften Pädagogen empfohlenen Mittel, beispielsweise die Verbindung von Buchstaben mit Tieren, welche die betreffenden Laute ausstoßen, wie bei Comenius, dann Würfel, deren Seiten mit einzelnen Buchstaben bezeichnet sind, wie bei Locke, ferner Buchstabierspiele nach Art der Spielkasten, ja selbst eßbare Buchstaben, wie bei Basedow, übermalte Buchstaben und Fibelreime sowie die Nürnberger Trichter vermochten das Übel nicht an der Wurzel zu treffen. Ebenso blieben die Mahnrufe einer Reihe von Methodikern ungehört, die sich gegen die Unnatur der Buchstabiermethode kehrten, darunter Valentin Ickelsamer, der in seinen Schriften „Teutsche Grammatica“ und „die rechten weis auffs kürzist lesen zu lernen“ darauf drang, es seien, bevor man von den Buchstaben rede, vorher die durch sie bezeichneten Laute vorzuführen, weiters Campe und Gedike, die Vertreter einer „Syllabiermethode“, die darin bestand, daß die Kinder, sobald sie die Selbstlaute kennen gelernt hatten, ohne jede Bedachtnahme auf die Buchstaben sogleich zum Lesen leichter Silben (ba, be, bi, bo, bu) angeleitet wurden, und schließlich Heinicke, dem aber der gleiche Mißerfolg beschieden war wie den früher Genannten. Erst das 19. Jahrhundert brachte eine Wendung zum Besseren, und zwar gebührt das Verdienst, die Lautiermethode begründet und ihr den Eingang in die Schulen verschafft zu haben, den Pädagogen Olivier, einem Anhänger der philanthropinistischen Richtung (gest. 1815 in Wien), Stephani, dem bekannten bayrischen Schulrate, und Krug, der als Bürgerschuldirektor in Zittau wirkte. Während ersterer auf halbem Wege stehen blieb, indem er trotz scharfer Unterscheidung zwischen Laut und Lautzeichen die Mitlaute mit einem nachfolgenden e aussprechen ließ, gelang es Krug, wenn auch nur auf theoretischem Wege, das Ziel zu erreichen und die Buchstabiermethode — wie schon erwähnt: in der Theorie — zu stürzen. Er begann mit Gehör- und Sprachübungen und unterschied drei Stufen des eigentlichen Leseunterrichts: die Tonbildung (Vorführung der Vokale), die Artikulationsbildung (Vorführung der Konsonanten), endlich die Verbindung der Vokale mit den Konsonanten; dabei wurde die richtige Hervorbringung der Laute mittels der Mundstellung geübt. Die tatsächliche Einführung der Lautiermethode in die Volksschule war das Werk Stephanis. Er drang auf die strenge Unterscheidung des Lautes von seinem Zeichen und Namen und auf die reine Aussprache der Mitlaute. Doch vermochte sich das Lautieren nur sehr schwer Bahn zu brechen, selbst Pestalozzi kam über das Buchstabieren nicht hinaus.

Einen wesentlichen Fortschritt in der Entwicklung der Methode des Leseunterrichts bedeutete die enge Verbindung von Lesen und Schreiben, für die wohl schon Ratke und Comenius eingetreten waren, die aber erst im Anfange des 19. Jahrhunderts durch Harnisch, Schulz und Graser praktisch versucht und durchgeführt wurde. Wenn auch die neue Methode des Schreiblesens immer

mehr an Boden gewann, so erwuchsen ihr doch bald Schwierigkeiten; es wurden Zweifel laut, ob das Lesen bloß an der Schreibschrift zu üben sei, oder ob der Unterricht gleichzeitig die Druckschrift zu berücksichtigen habe. Die Meinungen waren geteilt; Männer wie Lüben, Kehr, Schlimbach, Jütting u. a. erklärten sich als Anhänger des reinen Schreiblesens, ausgehend von dem Grundsatze, daß die Erlernung nur eines Alphabets weniger Schwierigkeiten bereite; andere wieder ließen neben der Schreib- auch die Druckschrift parallel laufen, geleitet von dem Gedanken, daß deren Typen einfacher, prägnanter und deutlicher seien und daß beim Unterricht ja schließlich alles Lesen am Gedruckten geübt werde. Eine weitere Stufe in der Entwicklung des elementaren Leseunterrichts bildet die Jacototsche oder analytisch-synthetische Methode, die in Deutschland ihre Vervollkommnung durch den Breslauer Lehrer K. Seltzsam fand. Der Leseunterricht nach dieser Methode geht von einem Satze aus, der an die Tafel geschrieben und durch wiederholtes Vor- und Nachsprechen unter Hinzeigen auf die Wörter so lange eingeübt wird, bis Gesehenes und Gehörtes, Wörter und Wortbilder im Bewußtsein des Schülers miteinander verschmelzen und dieser endlich jedes vom Lehrer bezeichnete Wort auch außerhalb der natürlichen Reihe nennen kann, indem er es an dem Totaleindrucke erkennt. Dann folgt das Zerlegen der Wörter in Silben und Laute, wobei ebenso verfahren wird wie beim ganzen Satze; das Schreiben wird parallel mit dem Lesen betrieben.

Aus der Jacototschen Methode entwickelte sich die Normalwörtermethode, die anstatt der zufällig aufgerafften Sätze und Wörter planmäßig gewählte zur Grundlage des Unterrichts macht. Diese Fortentwicklung wurde veranlaßt durch den Schulrat Graffunder in Erfurt, der das von Jacotot und seinen Nachfolgern zum Ausgangspunkt gewählte Lesestück durch einen Normalsatz ersetzte; ihm folgte der Leipziger Bürgerschuldirektor Vogel, der von Normalwörtern, in denen alle Sprachlaute und elementaren Lautverbindungen vorkommen, ausging. Die Normalwörtermethode fand bald einen so reichen Beifall, daß namhafte Pädagogen auf der von Jacotot und Vogel betretenen Bahn weiterschritten, insbesondere Klauwell, Kehr und Schlimbach. Über ihre Vorteile äußert sich Jütting sehr treffend: „Daß die Pädagogik mit dieser Methode auf dem richtigen, ja auf dem allein richtigen Wege ist, dürfte kaum zu bezweifeln sein, da sie nicht wie die ältere Methode von dem Zeichen zur Sache, von dem Unverständlichen zum Verständlichen und somit von dem Unbekannten zu dem Bekannten, vom Fernen zum Nahen übergeht, sondern mit der Sache selbst beginnt und daran das Zeichen für dieselbe, das Bild der Sache kennen lehrt, sodann mit der Sache das Wort für dieselbe verbindet und daran das sichtbare Wort schließt, beide Bilder für Sache und Wort zergliedert und wieder zusammensetzt und die Elemente beider zu neuen Bildungen verwendet, für welche die Objekte gleichfalls bekannt sein oder bekannt gemacht werden müssen. Somit nimmt sie den Geist des Schülers ganz in Anspruch und setzt ihn mit Auge und Ohr, mit Mund und Hand in mannigfaltige verwandte Tätigkeit, ohne die Schwierigkeiten, welche das erste Lernen nur zu leicht begleiten, übermäßig zu häufen."

Neuere Bestrebungen gehen dahin, der Phonetik einen weitergehenden Einfluß auf den ersten Leseunterricht zu sichern. insbesondere Brüggemann trat mit Nachdruck dafür ein, daß die Prinzipien für die Reihenfolge der Leseübungen „aus dem Wesen der zu verbindenden Laute hergenommen werden", mit anderen Worten, daß für die Wahl und Anordnung des Lesestoffes die Aussprache und die Verbindung der Laute je nach dem Grade der Schwierigkeit maßgebend seien.

Ob nun der Lehrer diese oder jene der neueren Methoden anwendet, es ist immer ein schweres Stück Arbeit, die Schüler sicher und auch schnell genug zum Ziele zu führen. Dieses Ziel wird aber von Jahresstufe zu Jahresstufe höher und dementsprechend stellt der Leseunterricht immer größere Anforderungen an den Fleiß und die Methode des Lehrers. Aufgabe reiht sich an Aufgabe und allmählich ist das Lesen in den Mittelpunkt des muttersprachlichen Unterrichts gerückt, allen seinen Zweigen ein belebendes und ernährendes Element. Da darf, soll dem Lesen seine hohe Bedeutung gewahrt bleiben, in der Schulstube nicht die

Schablone regieren, da müssen, um mit dem genialen Flemming in „Flachsmann als Erzieher" zu sprechen, die Lehrer den Ehrgeiz haben, „Künstler werden zu wollen, Künstler, die dem Vaterland neue Länder der Seele entdecken und einverleiben". Das ist nun allerdings mit wenig Worten viel gesagt und doch nicht zu viel, denn eine kleine Welt von Vorstellungen muß sich dem denkenden Lehrer erschließen, der den Flemmingschen Ausspruch in Anwendung auf den Leseunterricht erwägt. In der Tat: es gibt kein weiterreichendes, mehrumfassendes und köstlicheres Bildungsmittel, als es das Lesen ist. Selbst wenn man zunächst darin nur die mechanische Zusammenfassung von Schriftzeichen erblickt, so erscheint es als vorzügliche Schulung von Auge, Mund und Ohr, die in steter Anspannung erhalten werden müssen, wenn der Lesende die zu Wortbildern vereinigten Buchstaben mit dem ihnen gemäßen Lautgehalt erfüllen will. Nun aber ist das Lesen weit mehr: es ist ein Sammeln und Zusammenfassen der Buchstaben zu Sinn und Bedeutung; dadurch gestaltet es sich zu einer vorzüglichen Geistesgymnastik, denn „jedes Wort hat einen engbegrenzten Inhalt, der ihm gerade in dieser Verbindung zukommt; die einzelnen Sätze sind nach strenger logischer Schlußfolge verbunden, die alles Abgerissene und Sprunghafte, wie es die mündliche Rede meist charakterisiert, ausschließt". Das richtige Verständnis des Gelesenen sichert dem Leser einerseits den Besitz einer Menge von Kenntnissen, die andere als das Ergebnis ihres Forschens und Denkens dem „redenden Blatte" anvertraut haben, anderseits macht es ihn nicht nur empfänglich für die Empfindungen derer, die durch ihrer Worte Gewalt so wunderbar auszudrücken wissen, was ihr Herz erhebt und bewegt, sondern auch fähig, jenen lieblichen Wiederhall, den er in seinem Herzen vernommen, nach außen hin austönen zu lassen. Gerade in diesem inneren Ergriffensein, in dieser innigen Anteilnahme an dem Dargestellten liegt der hohe Wert des Lesens, denn die psychologische Beurteilung anderer ist gleichbedeutend mit einem verständnisvollen Sichversenken in das eigene Seelenleben, mit einem strengen Prüfen und Wägen des eigenen Tuns und Lassens, kurz mit einer alles umfassenden Bildung des eigenen Inneren (s. Lesebuch). Diese hebt um so eher an und schreitet um so rascher fort, je gehaltvoller der Inhalt und je vollendeter die Form ist, denn nur das Schöne führt empor zu den himmlischen Sphären des Wahren. Das Schöne aber ruht in reicher Menge bald lieblich verborgen, bald mächtig hervorbrechend in den herrlichen dichterischen Schöpfungen, die wir mit Stolz Gemeingut unserer Nation nennen. So dienen wir denn mit dem Lesen auch noch einem weiteren Zwecke, daß wir die heranwachsende Generation die edelsten Blüten vaterländischer Poesie kennen lernen lassen. Das Lesen ist aber nicht bloß als selbständiges Bildungsmittel von großem Werte, die Schule kann seiner auch dort nicht entraten, wo es sich um die Unterstützung und Ergänzung des übrigen Unterrichts handelt. Zunächst kommen wohl die verschiedenen Zweige des muttersprachlichen Unterrichts in Betracht; hier (Rechtschreiben, Aufsatz, Sprachlehre, Memorieren u. s. f.) bieten die Lesestücke bald das Anschauungsmaterial, bald wird ihnen der Stoff zur Einübung des Gelernten entnommen, so daß oft ein und dasselbe Lesestück dem Lehrer Gelegenheit gibt, sich zu überzeugen, inwieweit der Schüler durch den Gang des Unterrichts befähigt worden ist, die ihm gebotenen Bildungselemente selbsttätig gestaltend zu verarbeiten und zu verwerten. Von großer Wichtigkeit ist endlich auch noch die „ergänzende, vertiefende und belebende" Einwirkung der Lektüre auf den Gang des Realienunterrichts. Der Lehrer mag beispielsweise noch so viel beredte Worte gefunden haben, seinen Schülern den schier unberechenbaren Wert des Eisens darzutun, einen vollen Erfolg erreicht er erst dann, wenn er das Lesestück „Wie der Teufel das Eisen holte" bespricht, in dem die Unentbehrlichkeit des Eisens so packend, so anregend dargestellt wird, daß sich die leicht empfängliche Seele leise emporgehoben fühlt zum „Unendlichen und Ewigen".

Es ist also nicht zu verkennen, daß der Lektüre eine sehr wichtige, aber auch schwierige Aufgabe zukommt, und daraus erklären sich die großen Anforderungen, die der Leseunterricht an das methodische Geschick des Lehrenden stellt. Es gibt auch tatsächlich kaum eine zweite Unter-

richtsdisziplin, die ein so genaues Befolgen so vieler methodischer Gesichtspunkte erheischt wie das Lesen. Um diese zu verstehen, ist vorerst eine Fixierung der Ziele notwendig, die sich der Leseunterricht auf den einzelnen Unterrichtsstufen im allgemeinen stellt. Aus dem bereits Gesagten ergeben sich nach dieser Richtung hin drei Stufen; als erste erscheint das Erkennen, Überschauen, Zusammensetzen und lautgemäße Aussprechen der Lautelemente, das lautrichtige (mechanische oder technische) Lesen, das, sobald alle Schwierigkeiten überwunden sind und es sich ohne jede Stockung vollzieht, auch das fließende Lesen genannt wird. Daran schließt sich als zweite Stufe das Sammeln der Wörter und Sätze zu Sinn und Bedeutung, mit anderen Worten: das Lesen mit Beachtung des Gedankeninhalts eines jeden Wortes und der Wörter in deren Vereinigung zum Satze, also das sinnrichtige (verständnisvolle oder logische) Lesen. Die dritte Stufe wird erreicht, wenn der Leser sich nicht bloß den Kenntnisvorrat, den Wort und Satz mit sich führen, zu eigen macht, sondern auch einen Einblick in die seelischen Vorgänge gewinnt, sonach nicht nur mit seinem Verstande, sondern auch mit seinem Gemüte an dem Dargestellten Anteil nimmt. Es ist das Lesen in seiner Vollendung, das ein völliges Aufgehen in dem Gedanken- und Gefühlsleben anderer fordert, damit jedes Wort, jeder Laut, jede Pause eine deutliche Resonanz einerseits des klaren Verständnisses, anderseits des voll und ganz ergriffenen Gemütes sei. Wir nennen dieses Lesen das ausdrucksvolle (ästhetische oder Schönlesen.)

Diese Zielbestimmung ist aber keineswegs so aufzufassen, als ob den einzelnen Unterrichtsstufen je eine der drei Lesestufen entspräche; eine derartige scharfe Trennung der Ziele müßte dem Leseunterricht auf der Unter- und Mittelstufe den größten Teil seines bildenden Wertes rauben. Und dem ist auch meist so, weil es auch im Leseunterricht wie in allen anderen Disziplinen der Schule noch immer an weiser Mäßigung fehlt. Schon unsere Fibeln bieten einen viel zu großen Wortvorrat; eine Einschränkung nach dieser Seite hin gestattete eine viel intensivere Pflege des lautrichtigen Lesens, das zweifelsohne Hauptaufgabe der Unterstufe sein muß, ermöglichte aber gleichzeitig mit Rücksicht auf die rascher fortschreitende Lesefertigkeit bei der folgenden Besprechung zusammenhängender Darstellungen ein tieferes Eindringen in das Verständnis des Gelesenen und das Anbahnen des vom erziehlichen Standpunkte so notwendigen Psychologisierens. Gerade hierin sündigt die Schule am meisten, indem sie durch die geringe Beachtung des sinnrichtigen und ausdrucksvollen Lesens auf den unteren Jahresstufen den Kindern alle Natürlichkeit raubt und so jene große, oft kaum überbrückbare Kluft schafft zwischen der Rede des Kindes zu Hause oder unter seinesgleichen, die jede seelische Stimmung zu malen weiß, und der Rede in der Schule, die sich in einem Geist und Gemüt ertötenden Gleichmaße der Betonung bewegt. Und so darf auch die Mittelstufe über dem sinnrichtigen Lesen, das ihr lehrplanmäßig vorgeschrieben ist, nicht das ausdrucksvolle Lesen versäumen, denn der ideale Zweck des Leseunterrichts muß auch hier obenan stehen. Er wird sicher erreicht, wenn der Lehrer seinen Stolz nicht darin sucht, alle Lesestücke in möglichst kurzer Zeit zu besprechen, sondern wenn er sich damit begnügt, an einigen der besten den Kindern zu zeigen, wie unsere Sprache mit ihren reichen und vielgestaltigen Mitteln die leiseste Gedankenbewegung und die zarteste Gemütserregung darzustellen weiß. Nur unter diesen Voraussetzungen kann die Oberstufe im ästhetischen Lesen jenen Grad der Vollkommenheit erreichen, den anzustreben uns die nationale Ehre gebietet, die uns heißt unsere Sprache, dieses teure Vermächtnis unserer Väter, jederzeit hochhalten „als Wort der Treue und als Hort der Wahrheit“.

Welche der drei Forderungen man auch in Rücksicht zieht, eine jede ist schwer zu erfüllen. Schon das lautrichtige oder lautreine Lesen verlangt vom Lehrer und Schüler große Mühe, vom ersteren überdies eine gründliche Kenntnis der Lautphysiologie oder Phonetik. Da diese in einem besonderen Artikel behandelt wird, kann hier von einer Besprechung der methodischen Winke, soweit sie das lautrichtige Lesen betreffen, ebenso Umgang genommen werden wie von einem Hinweise auf jene Gesichtspunkte, von denen sich der Lehrer

beim sinnrichtigen und ausdrucksvollen Lesen hinsichtlich der Betonung und des Pausierens leiten lassen muß.

Hingegen soll eine Reihe äußerer Momente hervorgehoben werden, die scheinbar Kleinigkeiten, in ihrer Gesamtwirkung doch von Wichtigkeit sind für den Fortgang und Erfolg jeder einzelnen Lesestunde und somit auch des Leseunterrichts in seiner Gänze. Bereithalten der Lesebücher schon vor Beginn der Lesestunde, möglichst geräuschloses Blättern beim Aufsuchen des Lesestückes, aufrechte Körperhaltung beim Dasitzen der lesenden Kinder, entsprechende Entfernung des Buches vom Gesichte des Lesenden, ruhiges Aufstehen und Niedersetzen des gerufenen Schülers, anständiges Melden zum Weiterlesen, Unterlassen des Einsagens und Weiterzeigens — all das ist für das Gelingen des Unterrichts unentbehrlich. Ebenso ist wohl darauf zu achten, daß in einer Stunde, wo nicht alle, so doch möglichst viele Schüler zum Lautlesen herangezogen werden, doch dürfen sie niemals durch das Aufrufen in einer ihnen bekannten Aufeinanderfolge zu zeitweiliger Unaufmerksamkeit verleitet werden. Ebenso unzulässig ist es, von Satz zu Satz lesen zu lassen; das ist ein Übel, das sich vor Zeiten so fest eingenistet hat, daß es — so hört man ab und zu klagen — auch heute noch nicht überall gewichen ist. Es ist geradezu ein Hohn auf die Ziele des Leseunterrichts, wenn jeder Schüler nur einen Satz liest, denn die plötzliche Unterbrechung stört ihn in der aufmerksamen Beachtung des Inhaltes und in dem Nachempfinden der Gefühle desjenigen, der Schöpfer der Gedanken ist; wie soll da der Schüler den einzelnen Sprachelementen die entsprechende Tonhöhe, -stärke und -dauer geben, wie soll er richtig pausieren, wenn ihm zur „Ausführung einer energischen Artikulation und ausdrucksvollen Modulation“ nicht genug Zeit gelassen wird. Daher empfiehlt es sich, daß der Lehrer den Lesestoff in kleinere Gedankengruppen gliedert, die an die physische Kraft des Lesenden keine allzu großen Ansprüche stellen, ihm aber doch ein längeres Verweilen mit Geist und Seele gestatten. Eine besondere Sorgfalt verlangt die Korrektur der mannigfaltigen Fehler, die beim Lesen unterlaufen; hiebei kommen zunächst die Person, die richtigstellt, und dann der Zeitpunkt, wann der Fehler verbessert werden soll, in Betracht. In erster Linie wird der Lesende selbst zur Korrektur herangezogen, kann er den Fehler nicht berichtigen, dann haben ihn die Mitschüler zu unterstützen, und erst wenn beide Teile versagen, nimmt der Lehrer die Verbesserung vor. Weit schwieriger ist es, bezüglich des Zeitpunktes der Korrektur immer das Richtige zu treffen, und deshalb begegnet man gerade über diesen Gegenstand zahlreichen und dabei einander oft recht widersprechenden Ansichten. Jedenfalls verdienen diejenigen Stimmen Beachtung, die darin einig sind, daß der fortlaufende Lesevortrag durch die Berichtigungen keine empfindliche Störung erfahren darf; der Lehrer wird daher größere Fehler am Ende des Satzes, kleinere Mängel aber erst dann verbessern, wenn eine Gedankengruppe zu Ende gelesen ist. Daß besondere Bedürfnisse Abweichungen von diesen nur allgemein gültigen Normen oft notwendig machen werden, bedarf keiner weiteren Ausführung. Ein anderer viel umstrittener Gegenstand ist das Mitzeigen mit dem Zeigefinger oder einem Stifte, das von den einen als Unart, von den anderen als notwendiger Behelf bezeichnet wird. Der goldene Mittelweg ist auch hier der beste; wo beim ersten Leseunterricht das sichere Erkennen der Schriftzeichen und das richtige Aussprechen und Verbinden der Laute im Vordergrunde stehen, ist das Zeigen mit dem Finger oder einem Stifte insofern von Vorteil, als das noch ungeübte Auge in seiner Arbeit entlastet wird und der Schüler sich daher leichter und rascher daran gewöhnt, dem Ohre die „oberste Kontrolle“ beim Lesen zu überlassen. Sobald aber die ersten technischen Schwierigkeiten überwunden sind, muß der Schüler im Interesse eines guten Lesevortrages angeleitet werden, schon beim Beginne des Satzes den ganzen Gedanken zu überschauen; einem solchen Vorauseilen des Auges steht jedoch das Mitzeigen hindernd im Wege, da es das Sehorgan räumlich beschränkt. Wie es aber falsch wäre, dem Mitzeigen jede Berechtigung beim Leseunterricht abzusprechen, ebenso könnte es nicht gebilligt werden, dieses Hilfsmittel einen allzu ausgedehnten Gebrauch finden zu lassen.

Wenn bisher vom Lesen kurzweg gesprochen wurde, so war damit das laute

Lesen gemeint. Dieses hat die Schule in erster Linie zu pflegen, zunächst weil es die Grundlage des Lesenlernens überhaupt bildet, denn die Schriftzeichen müssen als Träger bestimmter Lautwerte betrachtet werden, deren Kenntnis sich der Schüler nur durch das Hören aneignet. Dann aber ist das vernehmlich gesprochene Wort, abgesehen von der größeren Wirkung auf den Hörer, von intensiverer Rückwirkung auf den Sprecher: jeder Gedanke gewinnt an Klarheit, jeder Gemütszustand an Bestimmtheit. Erst durch das laute Lesen wird der Schüler befähigt, auch beim stillen Lesen jeden toten Buchstaben mit dem ihm eigentümlichen Laut- und Klanggehalt aufleben zu lassen und dadurch den Inhalt zur vollen Wirkung auf Kopf und Herz zu bringen. Mit großem Nachdruck wird von vielen Pädagogen dem Chorlesen das Wort gesprochen. Es hat gewiß seine Berechtigung in stark besuchten Klassen, um in den einzelnen Lesestunden möglichst viele Schüler im lauten Lesen zu üben, dann auf der ersten Jahresstufe bei der Gewinnung einer klaren Lautvorstellung und einer richtigen Lautbildung, es hat sicherlich auch den Vorteil, daß schüchterne Schüler allmählich aus sich heraustreten und daß schwächere Kinder angespornt werden; es birgt aber auch manche Gefahr: es unterstützt die Bequemlichkeit minder strebsamer Elemente und zeitigt, zumal wenn der Lehrer nicht sehr viel methodisches Geschick besitzt, nur zu leicht den „schändlichen singenden Ton" — den Schulleseton. Erwähnt sei noch die Unterscheidung zwischen statarischem (langsam fortschreitendem, verweilendem) und kursorischem (laufendem, schnell fortschreitendem) Lesen, von der Kehr richtig sagt, daß „sie zu Mißverständnissen führt, die in ihrer Ausführung zu den beklagenswertesten Mißbräuchen Veranlassung gegeben haben. Oder wer wüßte es nicht, daß man die Forderung des kursorischen Lesens in dem Sinne verstanden hat, das Lesebuch in einem Jahre zwanzig- oder dreißigmal vom Anfang bis zum Ende durchzujagen? Umgekehrt hat aber auch das statarische Lesen seine Mißbräuche erlebt, denn es hat zu einer Erklärungssucht und Schwatzhaftigkeit des Lehrers geführt, der gegenüber der Grundsatz, daß das Lesen als ein Verstehen der Schriftsprache aufzufassen sei, geradezu auf den Kopf gestellt worden ist. Bei dieser äußerst verderblichen, durch dick und dünn hindurchgehenden Überwucherung einer wirklich hier übel angebrachten philologischen Interpretationskunst ist nicht allein der Lesestoff in der umbarmherzigsten Weise zerzaust und verhunzt, sondern auch das Lesen selbst in geradezu unverantwortlicher Weise versäumt worden."

Schon die zahlreichen beim Leseunterricht zu beachtenden äußeren Momente lassen deutlich die Schwierigkeiten erkennen, die diese Unterrichtsdisziplin bietet; erwägt man aber, wie unendlich mannigfaltig die Lesestoffe sind, wie vielgestaltig nach Alter Bildungsstufe, Geschlecht, örtlichen und materiellen Verhältnissen das Schülermaterial ist, dann erscheint es ohne Zweifel sehr berechtigt, wenn vom Lehrer gefordert wird, er müsse gerade beim Leseunterricht den Ehrgeiz besitzen, ein Künstler werden zu wollen, denn aus den eben angegebenen Gründen lassen sich nur allgemeine Gesichtspunkte für die Behandlung von Lesestücken aufstellen und es bleibt immer wieder Sache des Lehrers, je nach dem Charakter des Lesestückes und den Bildungsbedürfnissen seiner Schüler da und dort zu ändern, einzuschränken oder auszugestalten. Ihren besten Ausdruck findet die Unendlichkeit der Aufgabe, lesen zu lehren und lesen zu lernen, in Goethes Ausspruch: „Die guten Leutchen wissen nicht, was es einen für Zeit und Mühe gekostet, um lesen zu lernen. Ich habe 80 Jahre dazu gebraucht und kann noch jetzt nicht sagen, daß ich am Ziele wäre."

Entsprechend dem Lesezwecke unterscheidet Kehr in seinem Meisterwerke „Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke" bei jedem Lesen drei Stufen, bei deren Berücksichtigung er zu folgendem Plane gelangt:

I. Die Stufe der Auffassung.

Sie kann erreicht werden durch

1. Erläuterungen in Form einer Vorbereitung,
2. Vorlesen (s. d.),
3. Vorerzählen,
4. Einführung in den Inhalt und Vertiefung in den Lesestoff mit Hilfe von Frage und Antwort.

II. Die Stufe der Aneignung.

Sie umfaßt das
5. Lesen (Einlesen des Lesestückes).
II. Die Stufe der Reproduktion.
Auf dieser ergeben sich als
6. mündliche Übungen:
freier Vortrag, Memorieren und Rezitieren, Erzählen, Vorlesen oder Vortragen mit anderer Sprachform;
7. schriftliche Übungen:
im Rechtschreiben (s. d.), in der Sprachlehre (s. d.) und im Aufsatz (s. d.).

Mit dieser Disposition stimmen die Pläne anderer Lesemethodiker mehr oder weniger überein. Es kommt also beim Leseunterricht zunächst darauf an, daß alle die Auffassung des Inhalts erschwerenden Hindernisse, seien sie im Lesestoffe oder im Schüler gelegen, beseitigt sein müssen, ehe der Lernende in das Verständnis des Gelesenen eingeführt wird; daß ferner bei der Aufnahme des Inhalts der gewonnene Totaleindruck — das empfangene allgemeine Bild des Dargestellten — die Basis bilde zunächst für das Auffassen des Ganzen nach seiner allgemeinsten Gliederung, dann für die Betrachtung des einzelnen wie für das Aufdecken der inneren Beziehungen und die Weckung der inneren Anteilnahme; und daß endlich das so erreichte tiefere Verständnis auf dem Wege möglichst vielseitiger Anwendung geprüft werde.

Wie schon erwähnt, muß es dem Lehrer überlassen bleiben, bei der Behandlung eines Lesestückes immer das Richtige zu treffen; das gilt von einer jeden der drei besprochenen Stufen. Die größten Schwierigkeiten bietet die Stufe der Auffassung: schon die Wahl zwischen Vorerzählen, Vorlesen und vorbereitender Erläuterung fordert viel pädagogischen Takt; alle Mühe und unverdrossenen Fleiß aber muß der Lehrer bei der Vertiefung des Lesestoffes aufwenden, damit sein Unterricht einerseits frei sei von Oberflächlichkeit und Seichtheit, anderseits aber nicht durch Weitschweifigkeit dem Schüler den Genuß des Gelesenen verleide. Das gilt insbesondere von poetischen Stücken, bei deren Behandlung sich der Lehrer hüten muß, durch das Heranziehen von allerlei Nebensächlichkeiten von der Hauptsache abzulenken und durch „hölzerne Trockenheit" den poetischen Duft, der die jungen Seelen mit Wonne erfüllen soll, abzustreifen. Über die mannigfache Verwertung der Lesestoffe geben die einschlägigen Artikel Aufschluß.

In allerjüngster Zeit hat Professor Dr. Goldscheider in seinem Buche „Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht", das allerdings bloß für die Bedürfnisse der höheren Lehranstalten berechnet ist, in sehr geistreicher Weise eine Reihe vielfach neuer Grundsätze für die Behandlung und Besprechung literarischer Musterstücke nicht nur theoretisch dargelegt, sondern auch durch mehr als 100 Beispiele veranschaulicht. Er empfiehlt folgenden Stufengang, ohne aber für jede Interpretation eine systematische Vollständigkeit desselben anstreben zu wollen:

A. Kenntnisnahme des Inhalts.
B. Besprechung.
I. Inhalt:
a) Fortschreitendes.
α. Hauptinhalt (Gedankengang, Verlauf, Hauptbegebenheiten, Haupthandlung, Grundstimmung).
β. Nebeninhalt (Nebengedanken, Nebenbegebenheiten, Nebenverlauf, Beiläufige Empfindungen).
b) Zuständliches.
α. Mittelbar wirkend (Voraussetzungen, Umgebende Verhältnisse, Milieu; Hintergrund, Landschaft).
β. Unmittelbar wirkend (Naturkräfte, Naturgesetze, Charaktere, Individualität des Dichters).
II. Form:
Gliederung,
Sprache,
Vers.
C. Literarische Würdigung.

Es ist nicht zu verkennen, daß durch diese Art der Behandlung literarischer Werke ein großer Zug geht; aber nur ein so allseitiges Vertiefen des Inhalts vermag der lernenden Jugend einen möglichst großen „Anteil an den höchsten gemeinsamen Schät-

zen nationaler Geistesarbeit" zu sichern, und das ist eine Aufgabe, der die Schule in ihrem ganzen Aufbaue bis zur höchstorganisierten Kategorie treubleiben muß, wenn sie nicht an dem heiligsten Volksgute, an der Muttersprache, Verrat üben will.

Literatur: Goldscheider Paul, Dr., „Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht (I. Band, 3. Teil des „Handbuches des deutschen Unterrichts an den höheren Schulen. Herausgegeben von Dr. Adolf Matthias".) — Kehr K., Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. Ein praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht in einer ungeteilten Volksschule. — R. u. W. Dietlein, Gosche, Polack und Frick O., Aus deutschen Lesebüchern. Dichtungen in Poesie und Prosa, erläutert für Schule und Haus. — Gude C., Erläuterungen deutscher Dichtungen. — Lüben Aug. und Nacke Karl, Einführung in die deutsche Literatur, vermittelt durch Erläuterungen von Musterstücken aus den Werken der vorzüglichsten Schriftsteller. — Richter K., Anleitung zum Gebrauch des Lesebuches in der Volksschule. — Lomberg Aug., Präparationen zu deutschen Gedichten. — Lyon Otto, Dr., Deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts. Ästhetische Erläuterungen für Schule und Haus. — Böhm A., Der Deutsche Sprachunterricht im Anschlusse an das Lesebuch. — Frisch Franz, Einführung in das Lesebuch. — Schubert K., *a*) Kommentar zu den im k. k. Schulbücherverlage erschienenen Lesebüchern. *b*) Theoretisch-praktische Anweisung zum Gebrauche des Lesebuches. — Suchomel V., Dr., Anleitung zur Erklärung und Verwertung der Lesestücke des Lesebuches für allgemeine Volksschulen (Ausgabe für Wien) von Dr. K. Rieger und Dr. K. Stejskal. — Zeynek G., Mich J. und Steuer Al., Anleitung zum Gebrauche des Lesebuches in der Volksschule.

Wien. *Hans Lichtenecker.*

Lessing als Pädagog. Kein anderer deutscher Schriftsteller, dessen Werke in den Unterricht der höheren Schulen Eingang gefunden haben, bezeugt zu dem Wiederaufblühen der klassischen Studien oder zum Neuhumanismus so enge Beziehungen als Lessing. Der Neuhumanismus gelangte ja zu seiner Ausreifung vorwiegend auf deutschem Boden und Lessing steht mit Winckelmann am Anfange dieser geistigen Bewegung. Daß sie das Geistesleben des deutschen Volkes so tief und nachhaltig ergriffen hat, liegt in der inneren Verwandtschaft mit dem Griechentum, zu dem als der reinen Quelle der Antike man über Franzosen und Römer wieder zurücklenkte. Winckelmann verkündigte in seiner „Geschichte der Kunst des Altertums" mit der ihm eigenen Begeisterung die urewige Schönheit und plastische Großheit der griechischen Kunst und lehrte sie im Zusammenhange mit den allgemeinen Kulturbedingungen als ein geschichtlich Gewordenes begreifen, das Feld seiner Arbeit war enger begrenzt, aber weniger bearbeitet; Lessing setzte es sich zur Aufgabe, die antike Welt in ihrer Totalität zu erkennen, in die Gedankenwelt der großen Alten an der Hand der Sprache einzudringen, seine Arbeit war umfassender, und dies auch aus dem Grunde, weil es galt, Irrtümer der Zeiten zu beseitigen, das Wahre vom Falschen zu sichten. So erstanden Homer und Sophokles in ursprünglicher Form und vollwertem Gehalte, die Sprache, die ihre Werke reden, stimmte auch mit der Lehre des echten Aristoteles überein. Aber nicht bloß der Inhalt der Lessingschen Schriften, von denen der „Laokoon", die „Hamburgische Dramaturgie" und die „Abhandlungen über die Fabel" sich im Unterricht der höheren Schulen einen bleibenden Platz gesichert haben, ist für die Jugendbildung von Wert, sondern auch die Methode der Untersuchung in der durchsichtigen und logisch scharfen Sprache. Lessing geht den Pfaden der Wahrheit nach und es ist nicht hoch genug zu schätzen, daß in seiner Person die Wahrheitsliebe und Wahrheitstreue an der Schwelle unserer großen Literaturepoche Wache halten. Auch darin zeigt sich der Dichter des „Nathan" als Wahrheitssucher und Wahrheitsverfechter, daß er auf einem anderen Gebiete, auf das ihn seine ursprüngliche Lebensstellung als Theologen führte, menschliche Duldung predigt und, was der Verstand nicht zu ergründen vermag, der werktätigen Liebe zur Lösung anheim gibt. Lessing erhofft die „Zeit eines neuen ewigen Evangeliums, die uns selbst in den Elementarbüchern des neuen Bundes versprochen wird, die Zeit der Vollendung, da der Mensch das Gute tun wird, weil es das Gute ist, nicht weil willkürliche Belohnungen darauf gesetzt sind, die seinen flatterhaften Blick

ehedem bloß heften und stärken sollten, die inneren besseren Belohnungen desselben zu erkennen.“ Sein Erziehungsideal, das er in der kleinen Schrift vom Jahre 1780 „Die Erziehung des Menschengeschlechtes“ dargelegt hat, besitzt eine umfassende Tragweite und zeichnet uns ein hohes Ziel, es sucht geschichtliche Begründung und verbindet den sozialen mit dem individuellen Gesichtspunkte. Die Erziehung der Menschheit ist eben nur möglich durch Erziehung des einzelnen Menschen: „Das große langsame Rad, welches das Geschlecht seiner Vollkommenheit näher bringt, kann nur durch kleinere schnellere Räder in Bewegung gesetzt werden“. Wenn nun für die gesamte Menschheit vollkommene Moralität das Ideal ist, so muß jeder einzelne sich dasselbe Ideal aufstellen, denn nur dann ist Aussicht vorhanden, daß die gesamte Menschheit sich ihm nähert. Hier tritt Lessing der Ansicht seines Zeitalters bei, daß Erziehung im großen und im kleinen „dem Menschen nichts gibt, was nicht auch die menschliche Vernunft aus sich selbst haben könnte, die Erziehung gibt es nur geschwinder und leichter“. Dabei ist es nicht gleichgültig, in welcher Ordnung sie die Kräfte des Menschen entwickelt. Lessing pflichtet der Regel der Didaktik bei, von dem Leichteren zum Schweren überzugehen, allerdings unter der Bedingung, daß das Leichtere nicht eine Aufhebung der schweren Wahrheit einschließe. So sei der Knabe daran zu gewöhnen, alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wußte, zu vergleichen und acht zu haben, ob er durch diese Vergleichung nicht selbst auf Dinge kommt, die ihm noch nicht gesagt worden sind; man lasse ihn beständig aus einer Szienz in die andere hinübersehen; man lehre ihn, sich ebenso leicht von dem Besonderen zu dem Allgemeinen zu erheben und von dem Allgemeinen zu dem Besonderen sich wieder herabzulassen. Bei der Auswahl des Lehrstoffes für den Unterricht hat man darauf zu sehen, daß derselbe dem angegebenen Zwecke dient. Lessings Andeutungen erstrecken sich hier auf den historischen, den naturkundlichen, den Sprachunterricht und die Religion. „Ohne die Geschichte bleibt man ein unerfahrenes Kind“ und die Geschichte der Weltweisheit insbesondere, die nichts als die Geschichte des Irrtums und der Wahrheit ist, wird die Stärke des menschlichen Verstandes immer mehr lehren. Im naturkundlichen Unterricht verlangt Lessing „sorgfältige Beobachtung“, und wo sich die Anschauung nicht ungesucht von selber bietet, ist der Schüler zu „künstlichen Erfahrungen“, d. i. zu Experimenten anzuleiten; eigenes Forschen habe Wissen und Können zu bilden. Zur Lektion im fremdsprachlichen Unterricht werden Stücke mit wertvollem Inhalt empfohlen, für die schriftliche Darstellung oder für die Bildung des Stils Natürlichkeit und Einfachheit, Klarheit und Wahrheit gefordert. Ausführlicher spricht Lessing über den Religionsunterricht. Er dringt auf die Unterscheidung des wesentlichen und ewigen Keimes der Religion von ihren historischen und dogmatischen Äußerlichkeiten, er findet diesen Lebenskern in dem praktischen Christentum; das Unwesentliche soll fallen und das Wesentliche bleiben, dieses aber an Klarheit und Kraft immer zunehmen. Aus der inneren Wahrheit müssen die schriftlichen Überlieferungen erklärt werden und alle schriftlichen Überlieferungen können der Religion keine innere Wahrheit geben, wenn sie keine hat. Die dogmatische Fassung ist der Ausdruck einer jeweiligen Entwicklungsstufe religiöser Erkenntnis, daher lehnt Lessing einen rein dogmatischen Religionsunterricht als unrichtig ab, die Moral ist in gleicher Weise zu beachten. Fragen wir nach der Behandlung und Anordnung dieses Unterrichtsstoffes, so würde Lessing nach seinen Grundgedanken den Zögling dem Verlaufe der Geschichte gemäß von der untersten zur gegenwärtigen Stufe der religiösen Entwicklung emporgeführt haben. Sein Unterricht wäre ein historisch-genetischer gewesen, der am Ende der Schulzeit die gegenwärtige Stufe der religiösen Erkenntnis erreichte und damit der Schüler zunächst in die Lehren seiner Konfession einführte; zum endlichen Abschlusse würde er den Blick eröffnet haben für eine höhere als die gegenwärtige Stufe der religiösen Entwicklung, bis hinüber in die Zeit des ewigen Evangeliums. Dadurch wäre der Schüler über die Schranken eines streng konfessionellen Unterrichts hinausgehoben worden, ohne ihm die Ehrfurcht vor dem Glauben seiner Väter zu nehmen. Es dürfte nicht

nötig sein hier anzumerken, daß sich Lessings Gedanken vielfach mit einer geistigen Bewegung unseres heutigen öffentlichen Lebens berühren, die sich „ethische Kultur“ nennt.

Literatur: Lothholz G. Dr., Pädagogik der Neuzeit in Lebensbildern. Gütersloh 1897. Seite 15 ff. — Mann G., Lessing in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik.

Prag. *A. Frank.*

Lied s. d. Art. Kinderlied und Lyrik.

Lindner Gustav Adolf, österreichischer Schulmann Herbartscher Richtung, besonders verdient um die Darstellung der



Gustav Adolf Lindner.

Herbartschen Psychologie, geboren 11. März 1828 in Roždalowitz (Böhmen), besuchte die Gymnasien in Jungbunzlau und Prag, studierte in Prag unter Exner und Jandera Philosophie, um sodann in das bischöfliche Priesterseminar in Leitmeritz einzutreten, verspürte aber keinen Beruf zum Priester und kehrte daher im Jahre 1848 nach Prag zurück, um dort philosophische und juristische Vorlesungen zu hören, entschied sich jedoch für das mathematisch-physikaliche Lehramt. Er wurde zuerst Supplent in Trautenau und Jičin, 1854 Lehrer am Gymnasium in Cilli, veröffentlichte als solcher eine Reihe philosophischer Abhandlungen und gab 1858 sein „Lehrbuch der Psychologie für Mittelschulen“ heraus, das sich bald Bahn brach und in Umarbeitungen, wie das „Lehrbuch der Logik“, auch jetzt noch vielfach an österreichischen Gymnasien in Verwendung ist. 1871 wurde Lindner Direktor des deutschen Realgymnasiums in Prachatitz, bald darauf Direktor an der tschechischen Lehrerbildungsanstalt in Kuttenberg. Hier verfaßte er seine Leitfäden: „Allgemeine Unterrichtslehre“, 1877, und „Allgemeine Erziehungslehre“, 1877, die auch ins Böhmische, Polnische, Italienische und Neugriechische übersetzt worden sind. Ebenso fällt in diese Zeit die Herausgabe des „Enzyklopädischen Handbuches der Erziehungskunde“ und der „Pädagogischen Klassiker“. 1878 wurde Lindner als Professor für Pädagogik, Psychologie und Ethik an die von der deutschen Universität in Prag abgelöste tschechische Universität berufen. Als solcher starb er in Königlichen Weinberge bei Prag am 16. Oktober 1887.

Literatur (außer den schon genannten): „Einleitung in das Studium der Philosophie“, 1866. — „Das Problem des Glücks, psychologische Untersuchungen über die menschliche Glückseligkeit“, 1868. — „Ideen zur Psychologie der Gesellschaft als Grundlage der Sozialwissenschaft“, 1871. Lindner war auch Mitarbeiter der österreichischen Gymnasialzeitschrift, der Zeitschrift für exakte Philosophie, des Jahrbuches des Vereines für wissenschaftliche Pädagogik, der „Unterrichtszeitung“, der „Neuen Freien Presse“ und Herausgeber einer Zeitschrift „Pädagogium“ in tschechischer Sprache.

Lion Justus Karl, Professor, Dr., geboren 13. März 1829 in Göttingen, studierte Philologie und Mathematik, wurde Probekandidat in Hildesheim, dann Lehrer in Großgerau (Hessen) und Bremerhaven, 1862 Direktor des Schulturnens in Leipzig und zugleich technischer Oberleiter des Leipziger Allgemeinen Turnvereines, 1874 Turninspektor der sächsischen Seminare, 1882 Mitglied der Prüfungskommission; starb am 30. Mai 1901.

Lion wandte sich schon als Gymnasiast der Turnkunst zu, kam deshalb mit den Schulgesetzen in Konflikt und verließ infolgedessen das Gymnasium in Göttingen 1848; die Reifeprüfung legte er 1849 in

Hannover ab. Ungemein früh zu reichster Urteilskraft herangereift, trat er bereits mit 19 Jahren in die Schranken der Öffentlichkeit, indem er das politische Treiben der damaligen Turnvereine verdammte. Ein Jahr später war er es, der mit logischer Schärfe und unerbittlicher Strenge Rothsteins „Gymnastik nach dem System des schwedischen Gymnasiarchen Ling" kritisierte („im Turner" 1849, Nr. 17 bis 19; abgedruckt in „Altes und Neues vom Turnen", II, von Maßmann). Hier gab der Jüngling die heute noch unübertroffene Definition des Turnens (gegenüber Rothsteins Ausspruch: „Die Turnkunst ist Leibessophistik"): „Ich könnte ebenso gut oder noch mit mehr Recht sagen: Die Turnkunst ist die Poesie des Leibes. Denn gleichwie der Geist sich in höchster Lust auf den Wellen der Dichtkunst wiegt, so fühlt man sich auch körperlich nie besser und wonnereicher, als wenn sich des Leibes Gewandtheit und Schönheit im freiesten Spiel der Glieder ungehemmt entfaltet." Die reichste Tätigkeit entfaltete Lion in Leipzig. „Von hier aus strömte sein reicher Geist über alle Gebiete des deutschen Turnens in Schule und Verein großen Segen aus" (Rühl). Er erfand eine neue Entwicklungstheorie und Praxis der Turnübungen — die sukzessive Methode, wie er selbst sie nannte, die „Übungsgruppen", wie die Turner sie getauft haben: um eine Hauptübung gruppieren sich eine Anzahl verwandter Nebenübungen. Von dieser Methode und ihren Übungen sagt er: „Sie treibt beständig zu neuer Durcharbeitung, erhält das Ganze eben dadurch für den Menschen so frisch, wie lebendiges Wasser in abschüssigen Waldtälern und strömende Luft auf Bergen. Jene Durcharbeitung an sich ist schließlich nicht bloß mechanisch und technisch, sondern in gleichem Maße wie den Leib nimmt sie die Wirksamkeit des Geistes in Anspruch, der gar nicht umhin kann, durch die Unruhe seiner Vorstellungen, Begriffe und Entschlüsse aus sich heraus zu wachsen" (Neue Jahrb., 1856).

Überaus gediegen, vollendet in Form und Inhalt, war das, was Lion schrieb. Folgende Schriften seien genannt: Leitfaden für den Betrieb der Ordnungs- und Freiübungen, 1862, 7. Aufl. Bremen 1888; Bemerkungen über den Turnunterricht in Knabenschulen, 1865, 4. Aufl. (in Knaben- und Mädchenschulen) Leipzig 1888; Die Turnübungen des gemischten Sprunges, 1866, 3. Aufl. Hof 1893; Statistik des Schulturnens in Deutschland, Leipzig 1873; Werkzeichnungen von Turngeräten, 1864, 3. Aufl. Hof 1883; Kleine Schriften über Turnen von Ad. Spieß. Hof 1871; zahlreiche Beiträge in Eulers Enzyklopädischem Handbuche des gesamten Turnwesens



Justus Karl Lion.

u. v. a. Gefürchtet, aber auch streng sachlich und gerecht, waren die Kritiken neuer Turnschriften in Lüben-Dittes-Richters „Pädagogischen Jahresberichten". Von 1866 bis 1875 redigierte Lion die „Deutsche Turnzeitung".

Alles in allem war Lion nach Spieß der Bedeutendste im Turnwesen, gleich groß in Theorie und Praxis, Bahnbrecher der neueren Methodik des Turnunterrichts, allumfassend in der eindringendsten Kenntnis des Turnwesens, von schärfstem und sicherstem Urteil, unser Turnphilosoph.

Literatur: Wortmann H., Dr. Justus Karl Lion. Leipzig 1887. — Euler, Geschichte des Turnunterrichts. Gotha 1891. — Hirth-Gasch, Das gesamte Turnwesen. Hof 1893. — Rühl, Entwicklungsgeschichte des Turnens. Leipzig 1897. — Cotta, Leitfaden f. d. Unterr. in d. Turngeschichte. Leipzig 1902. —

Schröer, Methodik des Turnunterrichts. Leipzig 1904.

Berlin. *H. Schröer.*

Lippe. Das Fürstentum hat 1215·2 Quadratkilometer Flächeninhalt und 139.000 Einwohner. Die oberste Schulbehörde ist das Konsistorium. Das Land ist in Schulbezirke eingeteilt, deren Bewohner die Schulgemeinde bilden. Sie wird durch den auf sechs Jahre nach dem Dreiklassenwahlsystem gewählten Schulgemeindeausschuß vertreten, der aus 12—24 Mitgliedern besteht. Dieser wählt sechs oder mehr Mitglieder in den Schulvorstand, dem außerdem Geistliche, Verwaltungsbeamte und Lehrer als ständige Mitglieder angehören. Neben dem Schulvorstand wirkt in besonderen Fällen der Schulgemeindeausschuß mit. Die Gymnasien zu Detmold, Lemgo und die Realschulen zu Detmold und Salzuffen sowie die höhere Mädchenschule zu Detmold stehen unmittelbar unter der Regierung. Die Schulpflicht währt vom 6.—14. Lebensjahre. Die Schuleinrichtungen entsprechen fast ganz den preußischen.

Es sind vorhanden: 130 Volksschulen, in denen etwa 25.000 Kinder unterrichtet werden. An diesen Schulen wirken 191 Haupt- und 82 Nebenlehrer. Neben den öffentlichen Volksschulen bestehen zehn Schulen für Schüler katholischer und acht Schulen für solche israelitischer Konfession.

Die Gehälter der fest angestellten Lehrer steigen von 1150 bis 2000 Mark neben freier Dienstwohnung oder entsprechender Geldentschädigung. Die Pensionierung erfolgt nach dem Staatsdienergesetz und beträgt nach zehn Jahren 40%, steigt mit jedem weiteren Dienstjahre um 1½% bis 80% des Vollgehaltes.

Für Heranbildung der Lehrpersonen sorgt das evangelische Landesseminar (gegründet 1781) in Detmold mit dreijährigem Kursus. Es ist für 52 Zöglinge eingerichtet, die in der Anstalt wohnen. Die private evangelische Präparandenanstalt (gegründet 1886) in Detmold wird von (1905) 40 Schülern besucht. Es bestehen ferner: eine städtische evangelische Knabenmittelschule (unvollendete Realschule, gegründet 1892) mit sechs Klassen; eine städtische Realschule in Salzuflen mit sechs Klassen und (1905) 168 Schülern, das evangelische Gymnasium zu Lemgo, gegründet als Lateinschule, Gymnasium seit 1583, mit acht Klassen und (1905) 176 Schülern; das evangelische Gymnasium Leopoldinum mit lateinloser Realschule und Vorschule, gegründet 1602 in Detmold; es hat acht Gymnasialklassen mit (1905) 212 Schülern, sechs Realklassen mit 196 Schülern, drei Vorschulklassen mit 121 Schülern.

Das Gehalt für die Gymnasialdirektoren beträgt 5700 M. und freie Wohnung, die Oberlehrer erhalten 2400 bis 4800 M. und Wohnungsentschädigung, die Hilfslehrer 1800 bis 2100 M. Gehalt.

Fürstlicher Kommissarius bei den Reifeprüfungen der Gymnasien und der Realschule zu Salzuflen ist der Provinzialschulrat in Münster.

Die städtische evangelische höhere Mädchenschule in Detmold (gegründet 1830 als Privatschule) hat zehn Klassen mit zehn Stufen und mehrgliederige Fortbildungskurse. Die Anzahl der Schülerinnen betrug 1905 zusammen 277. Die höhere Töchterschule in Lemgo steht unter einem von den Eltern gewählten Kuratorium und hat fünf Klassen mit (1905) 92 Schülerinnen.

Die staatliche Taubstummenanstalt (gegründet 1841) in Detmold zählte (1905/6) 19 Zöglinge.

Sonst bestehen noch obligatorische Gewerbe- und Fortbildungsschulen in den Städten und größeren Dörfern, eine Bauschule und eine Tischlerfachschule in Detmold, ein Technikum in Lemgo, eine landwirtschaftliche Schule in Lage. Für verwahrloste Kinder bestehen zwei Rettungshäuser, eines für Knaben und eines für Mädchen.

Literatur: Schwanold N., Das Fürstentum Lippe. Das Land und seine Bewohner. Detmold 1899, S. 141—145.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Literatur, pädagogische s. d. Art. Pädagogische Literatur.

Literaturunterricht s. d. Art. Deutscher Sprachunterricht an höh. Lehranstalten.

Lob und Tadel s. d. Art. Belohnungen und Strafen.

Locke, Begründer der sensualistischen Philosophie, Urheber eines rationalistischen Erziehungs-

systems. 1. Lebensgeschichte. Geboren am 29. August 1632 zu Wrington in Sommersetshire als Sohn eines Juristen, genoß John Locke von 1646 an in der Westminster School in London einen ganz in scholastischer Art erteilten Unterricht. 1652 bezog er die Universität Oxford, wo er 1658 Magister artium wurde und eine Stipendiatenstelle (senior studentship) erhielt. Die Bekanntschaft mit der Philosophie des Cartesius weckte sein wissenschaftliches Interesse, das der Universitätsunterricht nicht angeregt hatte; er bereitete sich zum ärztlichen Berufe vor und beschäftigte sich mit naturwissenschaftlichen Studien, welche durch die Gründung der Königlichen Gesellschaft zur Beförderung der Naturwissenschaft (1662) einen großen Aufschwung erfuhren. Sein medizinisches Wissen brachte ihn 1666 in Berührung mit Lord Antony Ashley Cooper, dem späteren Grafen von Shaftesbury, der ihn in politischen Dingen und in der Erziehung seines Sohnes und Enkels beriet; aber er übte sonst den ärztlichen Beruf nicht aus. Zwei Reisen nach Frankreich bereicherten Lockes Wissen und müssen auch sonst ihm bedeutende Anregung gegeben haben; bald nach seiner Rückkehr wurde er aber in den Sturz Shaftesburys verwickelt und fand es geraten, im Herbst 1683 sich nach Holland zu begeben. Erst als Wilhelm von Oranien in London eingezogen war, konnte Locke es wagen, den englischen Boden wieder zu betreten (1689). Jetzt erschien auch sein „Versuch über den menschlichen Verstand", sein bedeutendstes Werk, das aus einem Gespräch mit Freunden erwachsen war, mit denen er schon vor zwanzig Jahren die Notwendigkeit einer Kritik der menschlichen Erkenntnis erörtert hatte. Er unterstützte aber auch die neue Regierung durch eine Reihe bedeutender politischer, nationalökonomischer und kirchlich-politischer Schriften. Von 1691 an wohnte er als Hausfreund der Mashamschen Familie in Oates, von wo aus er eifrigen Verkehr mit wissenschaftlichen und politischen Gesinnungsgenossen unterhielt. Hier, in ländlicher Umgebung und im Genusse einer edlen Freundschaft, gestaltete sich das Leben des von Jugend an schwächlichen Mannes, der keine eigene Familie gegründet hatte, ganz nach seinen Wünschen. Ein reicher Irländer, William Molyneux, dessen Bruder in Holland Lockes Bekanntschaft gemacht hatte, bestimmte ihn (1693), Briefe, in denen er seinem Freunde Edward Clarke of Chipley Ratschläge für die Erziehung eines Sohnes gegeben hatte, der Öffentlichkeit zu übergeben. Das ist die Veranlassung zur Herausgabe der „Gedanken über Erziehung". Im neuen Jahrhundert machte sich sein Brustleiden wieder sehr fühlbar; doch hielt es ihn nicht ganz von wissenschaftlicher Beschäftigung ab, die sich jetzt vielfach auf Theologisches bezog. Am 28. Oktober 1704 starb er, nachdem seine treue Freundin Lady Masham ihm aus den Psalmen vorgelesen hatte.



John Locke.

2. Lockes Philosophie beschränkt sich auf eine Kritik der menschlichen Erkenntnis. Cartesius hatte die Ideen (Vorstellungen) in angeborene und erworbene geschieden. Locke weist nach, daß es keine angeborenen Vorstellungen gebe. Alle Erkenntnis kommt durch die Sinne (sensation) und durch Bearbeitung der auf solche Weise erworbenen Vorstellungen im Geiste (reflection) zu stande. Die Ideen (Vorstellungen) sind einfache, herrührend *a*) aus einem Sinn, *b*) aus mehreren Sinnen, *c*) aus Reflexion, *d*) aus Sensation und Reflexion, und zusammengesetzte (komplexe), herrührend aus der Verbindung einfacher

unter sich oder ihrer Zusammenfassung unter eigenen Begriffen. Das sind die Modi (Erscheinungsarten) wie Raum, Zeit u. s. w., die Substanzen, die er lediglich als logisches Substrat der Qualitäten der Dinge gelten läßt, damit den Kantischen Kritizismus vorbereitend, und die Relationen, Beziehungen von einem Ding auf das andere, deren Wesen wir nicht erklären können (Ursache und Wirkung u. dgl.). Unsere Erkenntnis ist demnach so weit zuverlässig, als sie auf richtiger Bildung der einfachen Ideen beruht; alles Weitere, so z. B. die logischen Operationen, dient der Arbeit des Verstandes, sagt aber über die Dinge selbst nichts aus. Der Mensch muß also in vielem sich mit der Wahrscheinlichkeit seiner Erkenntnisse begnügen; aber von gewissen in seinem Geiste sich bildenden Begriffen hat er auch die unmittelbare Versicherung des eigenen inneren Erlebnisses, so von seinem eigenen Dasein und dem Dasein Gottes. — Da Locke in seiner psychologischen Erörterung die Sätze der bisherigen Philosophie bezüglich ihrer Herkunft und Gewißheit untersucht, enthält sein Versuch über den menschlichen Verstand auch viel Metaphysisches, wie die Kritik des Begriffes der menschlichen Freiheit, den er dadurch geklärt hat, daß er zeigt, Freiheit könne nur das Attribut des wollenden Menschen sein, nicht des Wollens an sich. Nur Ethisches kommt seltener bei ihm vor. In späteren Jahren hielt ihn auch die Ehrfurcht vor der Bibel ab, derartiges zum Gegenstand philosophischer Untersuchung zu machen, die überdies in einer rationalistisch gerichteten Zeit nicht dringlich war.

3. Lockes Pädagogik hängt weniger mit seiner Psychologie zusammen als mit der ganzen Richtung der zeitgenössischen Weltanschauung. Der Humanismus hatte die von ihm erstrebte Erneuerung der Wissenschaften nur begonnen; man mußte, nachdem er erloschen war, die Arbeit auf einer anderen Grundlage durchführen. Man fing also zunächst an den Wurzeln der Erkenntnis, der Erforschung der wirklichen Welt, an, womit auch die scholastische Methode, die auf der Deduktion aus den Obersätzen der traditionellen Wissenschaft beruhte, ihren Wert verlor. Ferner erkannte man, daß der Weg, der zu dem überlieferten Wissen führte, viel zu umständlich war; darum sich die Kenntnis der alten Sprachen zu erwerben, schien nicht gerechtfertigt; jedenfalls mußte das Sprachstudium methodisch vereinfacht werden. Dies ist die Stimmung, in der Lockes Gedanken über Erziehung abgefaßt sind, die im übrigen auf rationalistischem Grunde ruhen. Vernünftige Lebensgestaltung und Tugend bedeuten dieser Anschauung dasselbe, außerdem erreichte sie die praktischen Zwecke des Lebens leichter als die frühere, ganz formale Bildung. In der Welt, wie sie von der höchsten Vernunft eingerichtet ist, erscheint das Gute auch verknüpft mit bestimmten Anreizen, die den Willen bewegen. Die Erziehung muß daher ähnliche Assoziationen schaffen und das Gute zugleich angenehm machen. An diesem Punkte stimmt Lockes Pädagogik mit seiner Psychologie überein.

Tugend ist der eigentlichste Zweck der Erziehung. Tugend ist aber Sache der Gewöhnung und diese ruht auf leiblicher Grundlage. So spricht Locke zuerst von der Erziehung des Leibes; dann handelt er vom Sittlichen; zuletzt kommen Kenntnisse und Fertigkeiten.

a) Juvenals Wort von der Mens sana in corpore sano beginnt das Buch. Die Anschauung, daß das Werk der Erziehung nur dann vollbracht sei, wenn sie einen gesunden Geist in gesundem Leib aufweisen könne, erscheint wie eine Verwahrung gegen die Erziehung der höheren Lehranstalten, in denen die vornehme englische Jugend nicht wie jetzt auch mit Körperübungen, sondern nur mit Lernen beschäftigt wurde; denn Lockes Buch will Anweisung für die Erziehung eines Gentleman geben. Einfache, abhärtende Lebensweise ist hier ein Hauptaugenmerk.

b) Auch die sittliche Erziehung muß von der Gewöhnung ausgehen; denn sie verlangt, daß der Zögling seine Begierden beherrsche: dazu gehört Gewöhnung. Zunächst muß aber die Autorität des Erziehenden festgestellt sein. Dabei darf aber kein zu starker Druck ausgeübt werden, weil dadurch die „Lebensgeister" gehemmt werden, die das Gemüt bestimmen, auch zum Guten. Man muß überhaupt das Gute immer im Scheine des Angenehmen, das Böse als etwas Widriges zeigen, im ganzen aber den Kindern ihre ungezwungene Heiterkeit lassen. Auch Achtung und Miß-

achtung der Erwachsenen können auf diese Weise antreibend und abschreckend wirken; vor allem aber das gute Beispiel derselben. Später, aber sobald als möglich, greife vernünftiges Zureden Platz und der Vater ziehe den Sohn immer mehr in sein Vertrauen. Erholung brauchen die Kinder; wenn sie aber zu leidenschaftlich am Spiele hängen, zwinge man sie zum Spielen, daß dieses am Ende ihnen selbst entleidet. In dieser Verknüpfung der Dinge mit bestimmten Gefühlseindrücken besteht das Geheimnis der Erziehung.

c) Der Unterricht mache die Kinder mit Gott als dem allweisen und allmächtigen Schöpfer bekannt und bewahre sie vor Aberglauben. Weisheit ist die Fähigkeit eines Menschen, seine Geschäfte mit Umsicht zu führen. Daneben ist auch gute Lebensart erforderlich. Lesen und Schreiben werden spielend gelehrt; es folgen dann Fabeln und andere Erzählungen, auch Gebete, aber nicht das Lesen der ganzen Bibel. Auch die in England damals eifrig betriebene Stenographie wird empfohlen. Von fremden Sprachen soll der junge Edelmann zunächst das Französische lernen; Latein und Griechisch haben den hohen Wert nicht, den man ihnen zuschreibt. Sprachen werden durch das Sprechen gelernt; Grammatik sollen nur diejenigen treiben, die schon sprechen können. Aufsätze schreibt man besser in der Muttersprache. Später kommen Geographie, Chronologie, Arithmetik, Geometrie, Astronomie. Ethik ist bei sittlicher Gewöhnung entbehrlich; aber in die Kenntnis des bürgerlichen Rechtes und die Gesetzgebung seiner Heimat muß der junge Edelmann eingeführt werden. Logik und Rhetorik haben geringen Wert und die Disputationen der Schulen sind sogar sittengefährlich. Naturphilosophie ist ein wichtiges Studium. Hier wird Cartesius, die Theorie der Corpuskularier (Atomisten) und Newton, mit dem Locke befreundet war, empfohlen. Griechisch ist nur ein Studium der Gelehrten. Auch in manchen Fertigkeiten soll der Edelmann unterrichtet sein. Handfertigkeit ist der Gesundheit nützlich und eine gute Beschäftigung. Wenn aber die Unterweisung in den Künsten eher als bedenklich hingestellt wird, so entspricht dies den Zuständen des sittlichen und des Kunstlebens der Zeit, aber auch ihrem praktischen Zug. — Das Kapitel vom Reisen schließt auch dieses Erziehungsbuch.

Lockes Pädagogik hat bald eine weitreichende Wirkung geübt. In Frankreich und Deutschland findet sie Beachtung. Rousseau und die Philanthropisten weisen oft auf sie zurück. Selbst aber zeigt sie, nicht bloß in Einzelheiten, sondern auch in durchgreifenden Zügen, Berührung mit der französischen Pädagogik des 17. Jahrhunderts, mit der sie die gleiche rationalistische Grundrichtung verbindet. — Das Buch erlebte noch zu Lockes Zeit mehrere neue Auflagen. Das war Veranlassung, dem Text beträchtliche Zusätze beizufügen. Dadurch sind zahlreiche Wiederholungen entstanden, welche dem Eindruck des in lebhaftem, anregendem Stil abgefaßten Buches schaden.

Literatur: Ausgaben und Übersetzungen der Gedanken über Erziehung: Englisch: Quick R. H., London 1805. 2. Aufl. 1884. — Daniel Evan. London 1880. — Französisch: Coste Pierre, 1698, — Compayré Gabr., Paris 1882. — Deutsch: Rudolphi (im 4. Teile des Campeschen Revisionswerkes) 1787. — Schuster M. Leipzig 1872. — Sallwürk E. v., Langensalza 1872, 2. Aufl. 1897. — Schriften über Lockes Pädagogik: Schärer E., J. Locke, Seine Verstandestheorie und seine Lehren über Religion, Staat u. Erziehung. Leipzig 1860. — Voß O., Die Pädagogik J. Lockes. Plauen 1877. — Gitschmann W., Die Pädagogik J. Lockes. Köthen 1881. — Forstner E., J. Locke, Gedanken über Erziehung. Wien 1894. — Gesamtausgabe der Werke Lockes. London 1714 f., ergänzt durch die Collection of several pieces of J. L. London 1720. Neuerdings London 1853 in 9 Bänden. — Der englische Titel des Erziehungswerkes Lockes lautet: Some Thoughts concerning Education („einige Gedanken über Erz.", d. h. kein systematisches Buch).

Karlsruhe. *E. v. Sallwürk sen.*

Logik. 1. Im Art. „Denken" (P. 3) wird ausgeführt, daß die Tätigkeit des Denkens sich auf sich selbst umzubiegen, sich selbst zu ihrem Objekte zu machen vermag; dabei gibt sich das Denken über die mannigfaltigen Weisen seiner eigenen Betätigung Rechenschaft, es beschreibt dieselben und stellt die ihnen innewohnende Gesetzmäßigkeit zu dem Zwecke fest, um dadurch Normen für das richtige Denken zu gewinnen. Hiemit aber ist der Inhalt und der Zweck jener Wissenschaft bestimmt,

die den Namen „Logik" führt. Der Name kommt vom griechischen lógos Vernunft; logiké téchne = die Kunst oder Fertigkeit des Vernunftgebrauches.

2. Die Tatsachen des Denkens fallen als psychische Tatsachen in den Bereich der Psychologie. Die letztere beschreibt jedoch das Denken als ein psychisches Geschehen ganz ebenso wie jede andere Gruppe von Bewußtseinstatsachen; sie betrachtet das Denken, wie es sich im individuellen Bewußtsein vollzieht, und in allen seinen Beziehungen und Verflechtungen mit anderen Seelenvorgängen; ihr ist das Denken eine gegebene Tatsache, ein Stück der inneren Erfahrung wie jedes andere. Umgekehrt betrachtet die Logik das Denken möglichst isoliert von allen psychischen Zutaten, sie hat nur Interesse für das Denken, wie es sich bei jedermann vollziehen **soll**, wenn es seinen Zweck, die Ermittlung der Wahrheit und die sachgemäße Verarbeitung der Elementarerkenntnisse, verwirklichen soll. Es ist somit der Logik wesentlich, daß sie ihre Forschungsergebnisse zu **Normen** zuspitzt; daher kann sie als **Kunstlehre**, als **Hygiene** oder auch als **Ethik des Denkens** bezeichnet werden. Auch die Logik geht bei ihren Untersuchungen von der Denkpraxis des gemeinen Lebens und der Wissenschaft aus, aber sie sondert sorgfältig jene Fälle, die sich als richtiges und wahrheitförderndes Denken erprobt haben, von solchen ab, die sich als Irrtum erweisen. Den ersteren entnimmt sie die Normen für das richtige Denken, die letzteren benützt sie zum Nachweis der verschiedenen Arten und Quellen des Irrtums.



Allegorie der Logik. Die Logik, bewaffnet mit Bogen (Frage) und Schwert (Schluß), bläst auf einem Horn, dem zwei Rosen (zwei Voraussetzungen) entsprießen. Ihr Mieder bedeutet Schlußfolgerung, der Arm Beweisführung. Vier Bäume im Hintergrund, der Wald der Meinungsverschiedenheiten, deuten auf die Hauptrichtungen der Scholastik. Ein Hund (Wahrheit) und ein Fuchs (Falschheit) jagen einen Hasen (das Problem). Holzschnitt aus: **Murner**, Logica memorativa Chartiludium logice Straßburg. Grüninger 1509.

3. Die Befolgung der logischen Normen verbürgt für sich allein durchaus nicht die Wahrheit des Gedachten. Abgesehen von ihrem eigentlichen Geschäfte, die Formen des Denkens samt ihrer inneren Gesetzmäßigkeit festzustellen, kann die Logik aus sich heraus keinerlei Erkenntnis gewinnen, die unser Wissen von der Wirk-

lichkeit bereichern könnte. Daher spricht man von formaler Logik. Die Kriterien der Wahrheit ergeben sich nur aus der Gegenüberstellung von Denken und Sein*), und somit können sie nur auf dem Boden jeder Spezialwissenschaft für sich aufgestellt werden. Insofern aber alle Gebiete der Wirklichkeit einen großen Zusammenhang bilden von unverkennbar einheitlichem Gepräge, lassen sich die allgemeinsten Kriterien der Wahrheit allerdings auch unabhängig von der Spezialforschung ermitteln. Diese Aufgabe fällt der Erkenntnistheorie zu, die in neuester Zeit vielfach mit den engeren Aufgaben der Logik verknüpft wird.

4. Wie im Artikel „Denken" dargetan wird, vollzieht sich das Denken in der Form des Urteils, das sich sowohl im Gedankenverkehr mit anderen als bei stiller Meditation in der sprachlichen Form des Satzes ausprägt; und so steht für die Logik das Urteil im Mittelpunkte des Interesses. Nur dem Urteil kommt die Eigenschaft der Wahrheit oder Falschheit zu und auf Begriffe lassen sich diese Prädikate nur insofern übertragen, als sie in ihren zusammengesetzteren Formen als der bleibende Niederschlag einer Reihe von Urteilsakten aufgefaßt werden müssen. Davon abgesehen lassen sich nur denkbare und undenkbare Begriffe unterscheiden; die letzteren sind Denkversuche, die an dem Unterfangen, Widersprechendes in der Einheit des Begriffes zu vereinigen, scheitern müssen. Die Wahrheit oder Gültigkeit eines Urteils ist entweder unmittelbar oder mittelbar einleuchtend (evident); im letzteren Falle ist wieder zu unterscheiden, auf welchem Wege das Urteil entstanden ist und seine Evidenz gewonnen hat. Entweder entspringt es aus einer Reihe irgendwie ähnlicher individueller Tatsachen, deren Gesetzmäßigkeit es mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit feststellt (Induktion) oder es ergibt sich als denknotwendige Folge aus einem oder mehreren gegebenen Urteilen, deren Wahrheit die Gültigkeit des fraglichen Urteils verbürgt (Deduktion; vgl. die beiden Art.). Die wichtigsten Urteile von unmittelbar einleuchtender Gültigkeit sind 1. die wissenschaftlichen Axiome (z. B. der Logik, Mathematik, Physik), d. h. jene Fundamentalsätze, welche, teils auf der Anschauung, teils auf dem reinen Denken, teils auf beiden beruhend, für alles Beweisen und Ableiten die letzte Voraussetzung bilden; 2. die Aussagen des Selbstbewußtseins oder der inneren Erfahrung. Für die Gewinnung oder Ableitung gültiger Urteile sind die Regeln in der Schlußlehre zusammengestellt. (Induktiver und deduktiver Schluß.) Der Lehre vom Urteil werden Erörterungen über die Entstehung und die Veränderungen der Begriffe (Generalisation, Determination), ferner über ihre verschiedenen Arten und Verhältnisse vorausgeschickt. Klare Einsicht in das Wesen des Begriffes und die Fähigkeit, deutliche und scharf abgegrenzte Begriffe zu bilden, ist für gültiges Urteilen überhaupt und wissenschaftliche Denkarbeit insbesondere eine unerläßliche Voraussetzung.

5. Da sich die Gedanken in irgendwelchen sinnlichen Symbolen, am häufigsten aber in der Lautsprache ausprägen, so hat die Logik auch das Verhältnis von Denken und Sprechen zu untersuchen und nachzuweisen, daß sich die beiden Tätigkeiten keineswegs immer parallel entwickeln. Eine und dieselbe Sprachform (z. B. der deutsche, lateinische und griechische Genitiv, das deutsche Praesens, im Latein der konjunktivische ut-Satz) drückt oft sehr verschiedene logische Beziehungen oder Bestimmungen aus. Umgekehrt kann eine und dieselbe Denkbeziehung in verschiedenen grammatischen Formen erscheinen (z. B. die Bedingung im Deutschen, die Absicht im Lateinischen). Insbesondere hat die Logik auf die Gefahren hinzuweisen, die dem Denken aus der Homonymie, Amphibolie und Synonymie der Begriffe erwachsen. Z. B. (Straußen)-Feder, (Schreib)-Feder, (Uhr)-Feder, (gewandte) Feder sind homonym; beherzt, furchtlos, mutig, kühn, tapfer, waghalsig sind synonym; haben, sein, können, Wahrnehmung, Erscheinung, Sinnlichkeit, Wirklichkeit, Ehre, Freiheit sind Beispiele von Begriffsnamen, die durchaus an irreführender, mit-

*) Die Vieldeutigkeit dieses Begriffes zu beleuchten und seinen ganzen Umfang aufzurollen, ist Sache der Erkenntnistheorie. Vgl. Schuppe W., Erkenntnisth. Logik 1878, insb. IV. Abschnitt. — Leclair, Beiträge zu einer monist. Erkenntnistheorie 1882. — Eisler Rud., Wörterb. d. philos. Begriffe, 2. Aufl. 1904, II. Bd. S. 330—344.

unter verhängnisvoller Amphibolie (Doppelsinn, Mehrdeutigkeit) leiden.

6. Die Gliederung der Logik ist durch die obigen Betrachtungen schon gegeben. In ihrem ersten Hauptteile behandelt sie als Elementarlehre die Begriffe, die Urteile und die Schlüsse; die Schlußlehre wieder zerfällt in einen induktiven und deduktiven Teil. Im ersteren werden die Wahrscheinlichkeitsschlüsse, im letzteren (auch Syllogistik genannt) die Gewißheitsschlüsse behandelt. Im zweiten Hauptteile, der Wissenschaftslehre, wird gezeigt, in welcher Weise die von der Elementarlehre gelieferten Aufschlüsse in der wissenschaftlichen Denkarbeit verwertet werden: Normen für die Definition und die Klassifikation der Begriffe, die Lehre vom Beweise und von den Beweisfehlern, endlich von den heuristischen (zur Auffindung neuer Erkenntnisse geeigneten) Methoden bilden die Hauptabschnitte desselben. Insofern die Methodenlehre den einzelnen Fachwissenschaften auf ihr eigenes Forschungsgebiet folgen muß, um deren besondere Denkmittel und Forschungswege aufzudecken, kann sie als angewandte Logik der allgemeinen Logik entgegengestellt werden.

7. Nebst der Psychologie und Ethik ist die Logik zur allgemeinen Ausrüstung des Lehrers für seine erziehende und unterrichtende Tätigkeit unentbehrlich. Die Vertrautheit mit den logischen Normen wird ihm auf allen Stufen des Unterrichts wertvolle Dienste leisten. Mag der Stoff seiner Lehrfächer durch die in Gebrauch stehenden Lehrbücher in elementarer oder mehr wissenschaftlicher Gestalt geboten sein, in jedem Falle wird der logisch geschulte Kopf diesen Stoff in jeder Hinsicht besser beherrschen und mit kritischerem Blicke für die Bedürfnisse der Schule sich zurechtlegen können. Da ferner im großen und ganzen ein rationeller Unterrichtsgang die historische Entwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnis in abgekürzter und verdichteter Form wiederholt, so muß dem Lehrer die Kenntnis der Methoden für die Übermittlung seines Lehrstoffes wertvolle Dienste leisten; er wird z. B. mit Vorbedacht von der besonderen, konkreten Erscheinung ausgehen, um ihren Begriff oder das ihr innewohnende Gesetz zu gewinnen, und er wird die Kinder dazu anleiten, selbsttätig auf induktivem Wege allgemeine Regeln festzustellen; überall wird er dahin wirken, daß sich die Schüler klare und scharfe Begriffe aneignen, daß sie an denselben den Inhalt und den Umfang strenge auseinanderhalten, die Über-, Unter- und Nebenordnung der Begriffe fest im Auge behalten und allenthalben vor den Fallstricken der Sprache auf der Hut sind. Ebendieselbe Sprache aber wird, mag es eine lebende oder eine sogenannte tote sein, als selbständiges Lehrfach in der Hand des logisch geschulten Lehrers stets das trefflichste Mittel sein, um der Jugend Einblick in die Werkstatt des Denkens zu verschaffen und hiedurch in ihr jenes scharfe, klare und gewandte Denken zu begründen, das namentlich auf den höheren Schulen ein Hauptergebnis des Unterrichtes sein soll. Der didaktische Materialismus sieht freilich im Stoffe, in den positiven Kenntnissen den wertvollsten Ertrag des Unterrichtens. Gewiß, positive Kenntnisse auf gar vielen Gebieten benötigt jeder, der sich noch ohne Rücksicht auf das zu wählende Berufsfach eine allgemeine geistige „Bildung“ im besten Sinne des Wortes aneignen will. Ein gesunder Unterricht wird auch jederzeit in den jugendlichen Köpfen einen sorgfältig gewählten Vorrat von positiven Kenntnissen als Mitgift fürs Leben hinterlassen, aber der höchste Standpunkt für die Bewertung der Leistungen des Unterrichts ist dies gewiß nicht. Es ist zwar sehr modern, die sogenannte „formale Bildung“ (s. d.), wie sie sich aus rationellem Betriebe z. B. des sprachlichen, mathematischen und physikalischen Unterrichts ergibt, zum Gegenstand einer herabsetzenden und skeptischen Kritik zu machen. Allein man täusche sich nicht über den psychologischen Gang der Dinge in den Schülerköpfen. Alles Positive oder Materiale, schließlich auch das Geburtsjahr Goethes, die Ludolfische Zahl, die Lage der Elbequellen — alles kann, zumal nach dem Abgang von der Schule, aus dem Gedächtnis schwinden, eines aber bleibt zuverlässig: die Gewöhnung an Gründlichkeit und gute Ordnung im Denken, die Fähigkeit, einem spröden oder schwierigen Stoff beizukommen, die Ausdauer und Findigkeit bei der Wahl des kürzesten Weges zum Ziele, das Bedürfnis, die gegebenen Tatsachen stets auf ihre Ursachen, also auf

ihr Gesetz, zurückzuführen, die analytische und die synthetische Kraft des Geistes, die Unfähigkeit, einer Behauptung auf guten Glauben hin oder einer Autorität zuliebe zuzustimmen, – kurz der wissenschaftliche Sinn ist unverlierbar, er begleitet den gereiften Mann hinaus ins Leben und in den Beruf und kommt ihm zu gute, mag er in Angriff nehmen, was er will. Dieses kostbare Gut schon auf der Schule in den jugendlichen Geistern zu begründen, das vermag nur ein Lehrer, der sich im Gesamtbereiche der Logik gut umgesehen hat.

Es gibt auch eine Pathologie des menschlichen und somit auch des kindlichen Denkens. Dem erfahrenen Lehrer sind die typischen Mängel und Entgleisungen des natürlichen Denkens bekannt. Mit logischer Einsicht ausgerüstet, wird er nicht nur seinerseits solchen Denkfehlern der Jugend nach Kräften vorbeugen, sondern, was noch wichtiger ist, diese, wenn sie vorkommen, dem Schüler zu klarem Bewußtsein bringen. Wird der letztere so geführt, daß er selbst seinen Irrtum als solchen erkennt, dann wird die entsprechende Wahrheit um so fester sitzen. So gibt die Logik im Bunde mit der Psychologie dem Lehrer für alles Pathologische des jugendlichen Denkens die wirksamste Therapie an die Hand.

An den Gymnasien Österreichs wird Logik als erstes Fach der philosophischen „Propädeutik" in der vorletzten Klasse gelehrt; die dafür angesetzten zwei Wochenstunden ergeben im Jahre ungefähr 70 Lehrstunden.

Literatur: Sigwart Chr., Logik, 3. Aufl., 2 Bde. 1904. — Lotze H., Syst. d. Philos. I. Logik, 2. Aufl. 1881. — Wundt W., Logik, 2. Aufl., 3 Bde. 1893/5 (1. Bd. 3. A. 1906). — Erdmann Benno, Logik (bisher nur d. I. Bd. mit der Elementarlehre) 1892. — Überweg Fr., Syst. d. Logik, 5. Aufl. 1882. — Drobisch M. W., Neue Darst. d. Logik, 5. Aufl. 1887. — Mill J. St., Syst. d. indukt. und dedukt. Logik (deutsch v. Schiel und v. Gomperz). — Lipps Th., Grundz. der Logik. 1893. — Natorp P., Logik in Leitsätzen. 1904. — Flügel O., Abr. d. Logik u. d. Lehre v. d. Trugschlüssen. 4. A. 1901. — Schultze Fr., Grundlinien d. Logik in schem. Darst. 1902. (Gute tabellarische Übersichten.) — In knappster Fassung: Elsenhans Th., Psychologie und Logik, 4. Aufl. 1904 und Kirchner Fr., Katechismus der Logik, 3. Aufl. 1900. — Für Lehrerseminare: Heilmann K., Psychologie und Logik mit Anwend. auf Erzieh. und Unterr., 9. Aufl. 1904. — Königbauer J., Grundz. d. Psych. u. Logik. 2. A. 1893. — Groffy H., Psych. u. Logik u. ihre Anwend. auf Erz. u. Unt. 1901. — Dittes Fr., Lehrb. d. prakt. Logik. 13. A. 1901. — Für Gymnasien *a*) in Österreich: Behacker A., Lehrb. d. Logik. 2. A. 1891. — Willmann O., Philos. Prop. I. 2. A. 1905. — Höfler Al., Logik 1890; dasselbe in kürzerer Fassung: Grundlehren der Logik und Psychologie 1903. — Lindner-Leclair, Lehrb. der allgem. Logik, 3. Aufl. 1903; — *b*) in Deutschland: Beck Jos, Grundr. d. emp. Psych. u. Logik. 18. A. 1894. — Rumpel Th., Philos. Propädeutik. 9. A. 1896. — Lehmann Rud., Lehrb. d. philos. Prop. 1905. (Vortrefflich!) — Vgl. auch die Literatur z. Art. Denken. Die Frage der philos. Prop. an Gymn. wurde nach allen Seiten durchgesprochen in d. 9. Dir.-Vers. d. pr. Prov. Sachsen 1903. (Berlin, Weidm. S. 1—167.)

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Lokalschulinspektor s. d. Art. Schulaufsicht.

Lokation s. d. Art. Wetteifer.

Lübeck. Die freie deutsche Hansastadt Lübeck hatte bereits gegen Ende des zwölften Jahrhunderts eine Lateinschule; eine zweite wurde 1262 gegründet. Zu Anfang des 14. Jahrhunderts werden vier Lese- und Schreibschulen erwähnt, die noch zur Zeit der Reformation als die einzigen privilegierten Volksschulen bestanden. Durch die Reformation, welche 1630 eingeführt wurde, erfolgte ein ganz neuer Aufschwung des Volksschulwesens. Die Leitung des Schulwesens liegt der Oberschulbehörde ob, der Mitglieder des Senates, bürgerliche Vertreter und Schulfachmänner angehören. Ein Mitglied dieser Behörde, der Schulrat, führt die Aufsicht über die Volks- und Mittelschulen. In den Landgemeinden üben Ortsschulinspektoren (zumeist die Ortsgeistlichen) die Aufsicht aus.

Geregelt wurde das gesamte Schulwesen durch das Unterrichtsgesetz vom 17. Oktober 1885. Im Jahre 1900 bestanden in der Stadt: 23 Volksschulen mit zusammen 8972 (4414 Knaben, 4558 Mädchen) Kindern. Von den 18 staatlichen Volksschulen wird in zehn derselben kein Schul-

geld erhoben; fünf Gemeinde- und Stiftungsschulen zählten zusammen 482 Kinder.

In Travemünde und auf dem Lande bestanden (1900) 29 Volksschulen (davon drei nicht öffentliche) mit 2338 (1176 Knaben, 1162 Mädchen) Kindern. An allen diesen Schulen wirkten 370 Lehrpersonen (220 männliche, 150 weibliche).

Für Kinder im vorschulpflichtigen Alter bestehen acht Privat-Kleinkinderschulen mit etwa 370 Kindern.

Das dreiklassige (drei Kurse) Lehrerseminar in Lübeck, seit 1903 verstaatlicht, gegr. 1807, zählte 1905 110 Seminaristen, die angegliederte dreiklassige (drei Kurse) Präparandenanstalt (Externat) etwa 100 Zöglinge.

Das mit der Ernestinenschule (staatl. höheren Mädchenschule) verbundene Seminar für Lehrerinnen an höheren und mittleren Mädchenschulen steht unmittelbar unter der Oberschulbehörde und zählte 1905 drei Klassen mit 86 Seminaristinnen; die staatlich-evangelische Lehrerinnenbildungsanstalt in Lübeck hat drei Jahrgänge mit zwei Klassen (1905 54 Schülerinnen).

Gehälter: Die Hauptlehrer an Volksschulen erhalten 3200—4800 M., die der Mittelschulen 3500—5100 M. Für die Elementarlehrer sind zwei Gehaltsabstufungen vorgesehen. Sie erhalten in Klasse I. 2000—3500 M., in Klasse II. 1600—3000 M.; die für Mittelschulen geprüften Lehrer erhalten außerdem 200 M., Lehrerinnen für höhere und mittlere Schulen beziehen 1600—2000 M., die für Volksschulen 1400—1800 M., Bezirkslehrer 1800 bis 2400 M. neben freier Dienstwohnung. Zulagen von drei zu drei Jahren.

Die Pensionsberechtigung beginnt nach dem vollendeten zehnten Dienstjahre mit $^{20}/_{60}$ des Gehaltes; die Pension steigt bis auf $^{45}/_{60}$, also $^{3}/_{4}$ des Vollgehaltes. Witwen erhalten $^{1}/_{3}$ der dem verstorbenen Gatten zustehenden Pension.

Der Staatsaufwand für die öffentlichen Volksschulen betrug 1900 für die Stadt 363.000 M., für das Land (Zuschuß zu den Gemeindekosten) 57.000 M.

Mittelschulen bestehen: 4 staatliche (2 für Knaben, 2 für Mädchen) und 2 private für Mädchen. Diese sämtlichen Mittelschulen werden zusammen von etwa 2000 Kindern besucht. Private höhere Mädchenschulen sind zwei mit etwa 350 Schülerinnen vorhanden; an der Ernestinenschule (staatliche höhere Mädchenschule mit Seminar; gegründet 1804, verstaatlicht 1900) wirken außer dem akademisch gebildeten Direktor 6 akademische Oberlehrer, 15 für höhere Schulen geprüfte Lehrer, 3 Fachlehrer, 6 Fachlehrerinnen. Es bestehen an dieser höheren Mädchenschule 10 Jahresklassen und 10 Parallelklassen, die 1905 zusammen von 555 Schülerinnen besucht wurden.

Von höheren Lehranstalten sind ferner vorhanden: Die von Großheimsche Realschule, gegründet 1800, mit 3 Vorklassen, 6 Hauptklassen (1905 408 Schüler); das Reform-Realgymnasium (in der Entwicklung) und die Realschule nach Altonaer System in Lübeck mit 19 Klassen (1905 522 Schüler), 6 Vorklassen (159 Schüler); das Katharineum, staatliche evangelische Anstalt, Gymnasium, Realgymnasium und Vorschule in Lübeck, gegründet 1531 durch Bugenhagen, hat 7 Gymnasialklassen mit (1905) 149 Schülern, 7 Realklassen mit (1905) 133 Schülern, Gemeinschaftliche Klassen (IV—VI) mit 163 Schülern; Vorschule mit 5 Klassen, (1905) 116 Schülern.

Gehälter: Der Direktor des Katharineums bezieht 7500 M. und eine Wohnungsentschädigung von 1000 M; die Oberlehrer 4000—7500 M. mit Zulagen in sechs Stufen.

Die Gesamtausgabe für Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen betrug im Jahre 1902 332.635 M.

Von sonstigen Lehranstalten bestehen: eine Handelsschule in Lübeck, vom Vereine der Handelsgehilfen 1874 gegründet, mit 325 Schülern, 15 Lehrkräften. — Das praktische Handelsinstitut. Internationale Handelsakademie und höhere Fortbildungsschule in Lübeck mit 153 Schülern, 7 Lehrern. — Die Berend-Schrödersche Schule für taubstumme und schwachbefähigte Kinder in Lübeck, gegründet 1888, hat 2 Klassen für Taubstumme mit 14 Kindern, 6 Klassen für Schwachbefähigte mit 104 Kindern, 4 Lehrer, 4 Lehrerinnen. — Für sittlich verwahrloste Kinder besteht eine Rettungsanstalt mit etwa 28 Knaben.

Der Staatsaufwand im Jahre 1902 für die öffentlichen höheren Schulen betrug 209.994 M., für die Mittelschulen 43.000 M.

Literatur: Deecke E., Das Katharineum zu Lübeck vor 1800. Eine Jubelschrift im Namen jener Anstalt. Lübeck 1843. — Scherling Chr., Unsere Realschule, was sie war, geworden ist und werden muß. Lübeck 1869. — Lehrplan für die neunklassige Mittelschule für Knaben in Lübeck 1888. *Oskar Leuschner.*

Lüftung in der Schule, s. d. Art. Schulgesundheitspflege u. Schulhaus.

Lüge ist die absichtliche, auf Täuschung berechnete Aussage einer Unwahrheit. Die Disposition zur Lüge nennt man Lügenhaftigkeit (Verlogenheit) als Gegensatz der Wahrhaftigkeit (s. d.) und Aufrichtigkeit. Offenheit ist der natürliche Grundzug des Kindesalters; wo sie in Lügenhaftigkeit umschlägt, muß es falsche Erziehung, schlechtes Beispiel, übertriebene Strenge u. dgl. sein, was das Kind zu derselben treibt. Das Lügen, die Verstellung, das Ausweichen, das Verbergen der Wahrheit, das Nichtgestehenwollen eigener Schwäche, das Sinnen auf verschiedene Arten von Betrügereien bis zur hartnäckigen Behauptung der Unwahrheit hat meist irgend ein Interesse zur Triebfeder. Die Aufgabe des Erziehers ist es, zunächst durch sein Beispiel den Zögling an Wahrhaftigkeit zu gewöhnen; er spreche niemals etwas, dessen Unwahrheit dem Kinde einleuchten muß, und verlange von dem Kinde niemals, daß es aus irgend einem Grunde unwahr spreche oder gar über eine Lüge Wohlgefallen zeige. Niemals soll es dem Kinde gestattet werden, daß es zur Kurzweil oder Belustigung anderer jemandem „etwas weiß macht" oder „jemanden hinters Licht führt" und wie sonst die für die Lüge landläufigen Beschönigungsphrasen heißen. Der Erzieher, welcher entweder selbst diese Art von Lüge nicht scheut oder sie wohl gar noch beim Zögling belacht, säet geflissentlich Lug und Trug und erntet bald die bösen Früchte seiner Saat. Sehr oft hat die Lüge ihre Quelle nur im Leichtsinn, in der Zerstreutheit, Flatterhaftigkeit, Unüberlegtheit, in ungezügelter Phantasietätigkeit, am häufigsten aber in dem Streben, das eigene Interesse zu fördern. Wegen der Aussicht auf irgend einen Vorteil, zur Vermeidung einer Strafe oder Beschämung oder eines Verdrusses, der geliebte Personen treffen könnte, wurde schon manche Unwahrheit gesprochen. Es gibt unter den verschiedenen Arten der Lüge solche, die durch ihren Zweck sogar Achtung herausfordern, daher soll nicht jede Lüge gleich behandelt werden, und wenn man auch diese edlere Art der Lüge oft zu entschuldigen geneigt ist, so bleibt doch immer die Hauptsache, daß der Charakter wahr und offen bleibe. Um das angestrebte Ziel beim Zögling zu erreichen, muß ihm vor allem klar gemacht werden, daß Wahrhaftigkeit über alles geht, daß offenes Geständnis die Schuld mildert, während Lüge und Falschheit sie nur noch steigert. Man belohne die Aufrichtigkeit des Zöglings durch Vertrauen. Besonders zurückhaltend und vorsichtig aber sei das Benehmen des Erziehers der ersten Lüge des Kindes gegenüber; er schone dabei dessen Gefühl, da es dieselbe vielleicht schon im nächsten Augenblicke bereut. Ein nächstesmal vermeidet es mit Vorbedacht, was vielleicht nur aus Not oder Übereilung geschah. Man übersehe deshalb, wenn es angeht, die erste Lüge, ohne es das Kind merken zu lassen, und trete erst bei Wiederholung der Lüge streng und strafend auf, ohne jedoch dabei dem Kinde den Weg zur Besserung und zur Umkehr zu versperren. Der Erzieher begnüge sich ferner nie mit dem bloßen Scheine der Offenheit, der sich nur zu oft bemerkbar macht und zu Falschheit und Heuchelei führt. Leider verlangt heutzutage gleichsam die Gesellschaft nur den Schein und sieht über innere Wahrhaftigkeit hinweg; denn es gehört zum guten Ton, dem sich oft die Besten fügen, nur zum Scheine sich zu freuen, zu betrüben, Teilnahme an den Tag zu legen, etwas schön oder häßlich zu finden. Um Kinder so lange als möglich vor dieser Art der Heuchelei zu bewahren, lege man ihnen nie etwas in den Mund, was ihnen nicht vom Herzen kommt und verüble ihnen nie die Enthüllung ihrer Gefühle und und Gedanken.

Obige Ratschläge erhalten ihre Ergänzung und tiefere Begründung durch die Betrachtung der Lüge vom biologischen Standpunkt. Zunächst ist mit allem Nachdruck festzustellen, daß jegliche Art von Lüge nur dann einen verständlichen Sinn

und Zweck hat, wenn vom Urheber der Lüge vorausgesetzt wird, daß der normale Zweck des Gedankenverkehres unter Menschen der ist, der Wahrheit zu dienen. Wenn nicht jedermann von vornherein voraussetzte, daß die Mitteilungen des Mitmenschen wahr sind oder daß doch der letztere die Absicht hat, wahr zu sprechen, würde das Lügen ganz und gar zwecklos sein. So ist denn die Wahrhaftigkeit eine der biologischen Grundvoraussetzungen selbst für das primitivste menschliche Zusammenwirken. Nur unter dieser Voraussetzung können die Menschen, ihren sozialen Trieben folgend, mit vereinigter Kraft den „Kampf ums Dasein" gegen ihre zahlreichen Feinde erfolgreich durchführen. Und erst aus dem Boden dieser fundamentalen Voraussetzung zieht das Unkraut der Lüge als abnormes, gelegentliches Kampfmittel des Individuums Kraft und Leben. Von diesem Standpunkt aus ist die Lüge des Kindes, das eine Strafe fürchten muß oder sich aus einer Verlegenheit reißen will, als eine ganz natürliche Äußerung seines Selbsterhaltungstriebes anzusehen. Gegen diese elementare Tatsache hilft Moralisieren gar nichts; man täuscht sich nur selbst, wenn man glaubt, daß ein unfertiger Mensch, der noch so weit entfernt ist vom Entwicklungsstadium des „sittlichen Charakters" (s. d. Art. Willensbildung), aus bloßem Respekt vor der Wahrheit sich des Lügens enthalten werde. Aus dieser Einsicht aber ergibt sich leicht die Art und Weise der Bekämpfung des so gefürchteten „Lasters".

Je nachdem es sich dem Lügner um Abwehr eines Übels (einer Einbuße) oder um Erwerbung eines Vorteiles handelt, können wir Defensiv- und Offensivlügen unterscheiden. Wichtiger ist für den Erzieher zunächst die Defensivlüge. Dieser aber wird der Erzieher sowie der Lehrer am besten dadurch vorbeugen, daß er den Zögling erst gar nicht in solche Lagen geraten läßt, aus denen die Lüge heraushelfen soll. Der Zögling soll eben nicht die Erfahrung machen können, daß er durch die Lüge seine Lage zu verbessern vermag. Zu diesem Zwecke wird man z. B. nur mit größter Vorsicht inquisitorische Fragen stellen dürfen. Das landläufige Befragen des Kindes, ob es dies oder jenes getan habe, ob es den Täter wisse, ob es mit dem Lernen fertig sei, ob es sich habe in der Schule irgendwie verstohlen helfen lassen u. dgl., ist nur zu oft nutzlos, ja es suggeriert geradezu dem Kinde eine lügenhafte Auskunft. Es wäre ein Triumph für den vorbeugenden Kampf gegen die Lüge, wenn es gelänge, daß das Kind unter allen Umständen die sicherste Daseinsverbesserung in der Wahrhaftigkeit erblickte. Leider ist dafür gesorgt, daß auch hier die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Kommt die Defensivlüge trotz aller Vorsichtsmaßregeln dennoch einmal vor und läßt sich das Kind überführen, dann freilich muß auf jede Sentimentalität verzichtet und mit empfindlicher Strafe eingeschritten werden. So erfährt das Kind auf direktem Wege, daß die Lüge mit größter Wahrscheinlichkeit zur Verschlimmerung, nicht aber zur Verbesserung seiner gesamten Position führt. — Wie wichtig die oben betonte Vorsicht bei Befragung des jungen „Sünders" ist, ergibt sich auch aus Folgendem. Aus vielen anderen Gründen, nicht bloß zum Zwecke der Gewöhnung an Wahrhaftigkeit muß der Erzieher dem Kinde gegenüber Vertrauen zeigen. Es ist nun sehr gefährlich, angesichts von Auskünften, die den Stempel der Lüge an der Stirne tragen, gewissermaßen aus der Rolle zu fallen. Zeigt der Erzieher Mißtrauen oder Unglauben, so kommt in sein Verhältnis zum Zögling ein böser Mißton, der auch für andere Zwecke der Erziehung hemmend wirkt. Insbesondere der vielköpfigen Schar einer Schulklasse gegenüber hüte sich der Lehrer, den Standpunkt des Vertrauenden ohne zwingende Gründe zu verlassen. Er tritt hiedurch in feindlichen Gegensatz zu den jungen Leuten und züchtet bei diesen geradezu die Lüge als Hilfsmittel systematischer Abwehr. Man tut daher am besten, solchen Lagen gänzlich auszuweichen, in denen man die schwierige Durchfahrt suchen muß zwischen Vertrauensseligkeit und Mißtrauen.

Die Offensivlüge muß sich zur Erreichung ihrer Zwecke mit mancherlei Bundesgenossen verbinden, mit Trug, List, Heuchelei, Verleumdung, Liebedienerei u. dgl., sie ist demnach eine kompliziertere Erscheinung und tritt wohl erst dann auf.

wenn fortgeschrittene Reife den Zögling zum Bewußtsein führt, welch mannigfaltige Waffen sich im Kampfe um die Existenz verwenden lassen. Hier mag nur kurz auf das zuverlässigste Mittel hingewiesen werden, wie der Offensivlüge der Lebensnerv zu unterbinden ist. Der Erzieher trachte im Zögling die Einsicht zu wecken, daß die Dinge, welche dieser bei seiner beschränkten Erfahrung und unter dem Drange jugendlich kräftiger Triebe als die wertvollsten Lebensgüter ansieht, auf solche Bewertung keinerlei Anspruch haben, daß es vielmehr andere Güter gibt, deren Besitz erst das höchste für Menschen erreichbare Glück ausmacht. Freilich setzt solche Belehrung beim Zöglinge schon höhere Reife des Urteils voraus.

Es würde sich empfehlen, im Einklang mit dem allgemeinen Sprachgebrauch den Begriff der Lüge durch den Zusatz einzuschränken, daß sie die Abwendung eines drohenden Übels oder die Erreichung eines lockenden Vorteils bezwecke. Man beachte doch den Gefühlswert der Wörter „Lüge" und „Lügner". Mit dieser Einschränkung wäre auch das schon zum Überdruß oft erörterte Problem aus der Welt geschafft, ob die Humanitätslüge (des Arztes z. B. gegenüber dem Schwerkranken) und die pädagogische Lüge sittlich erlaubt sei oder nicht.

Literatur: Paulsen Fr., Systen der Ethik II. Bd. 3. A. (1894) S. 180—224 — Lipps Th., Die ethischen Grundfrage-(1899) S. 141—147. — Schuppe W., Grund)züge der Ethik und Rechtsphilosophie (1881 S. 193—202. — Runze G., Ethik I. Bd. (1891) S. 202 fg. (viel interess. Material). — — Ferner der treffliche (anonyme) Artikel „Die Lüge" in der Unterrichtszeitung der „Neuen Freien Presse" v. 23. Mai 1903 und zur „pädagogischen" Lüge das anziehende und gedankentiefe Buch von R. Penzig, Ernste Antworten auf Kinderfragen, 2. A., 1899. — Verh. d. pr. Direktorenkonferenzen, Rheinprov. 1881, I. — Delbrück, Die patholog. Lüge 1891. — Jerusalem W., Gedanken und Denker Nr. III. Wahrheit und Lüge. 1905. — Lembke Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der Volksschulerziehung 1901. — Obst J. G., Die Erziehung zur Wahrheitsliebe. 1898. — Duprat, Le mensonge. Paris 1903. — Matthias Ad., Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin? 5. A. 1904. — Endlich sind aus Reins Enz. Handb. der Päd. zu nennen Trüpers ausführl. Art. „Lüge" und Ziehens Mitteilungen über „krankhafte Lügesucht" (IV. 1897). — Aus früherer Zeit kommt noch in Betracht die gekrönte Preisschrift Jul. Ritters „Die Lüge nach ihrem Wesen und ihrer pädagogischen Behandlung" 1863.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Luther Martin, Deutschlands Reformator, entstammte einem alten Bauerngeschlechte des Dorfes Möhra am Westab-



hange des Thüringer Waldes. Sein Vater, Hans Luther, hatte besseren Fortkommens wegen den Pflug des Landmannes mit der „Haue" und dem Spaten des Bergmannes vertauscht und war nach Eisleben gezogen, wo ihm seine Gattin Margarethe, geborene Ziegler, am 10. November 1483 den ersten Sohn gebar, der Tags darauf in der heiligen Taufe den Namen Martinus erhielt. Schon nach einem halben Jahre übersiedelten die Eltern nach dem nahen Mansfeld, wo der damalige blühende Aufschwung des Bergbaues den Vater lohnendere Arbeit erwarten und auch finden ließ. Hier wuchs der Knabe inmitten einer bald zahlreich ge-

wordenen Geschwisterschar unter strenger Zucht und in anfangs drückender Armut auf. Noch in seinem späteren Leben gedenkt Luther oft der fast übergroßen elterlichen Strenge, die er übrigens stets als aus der zu jedem Opfer für ihre Kinder bereiten Liebe der Eltern entsprungen erklärt und entschuldigt. Nachdem er im elterlichen Hause „den festen Lebensgrund der Gottesfurcht und Tugend gefunden" und in der Schule zu Mansfeld unter der rauhen Zucht eines Mannes, „der weit mehr ein Schlag-



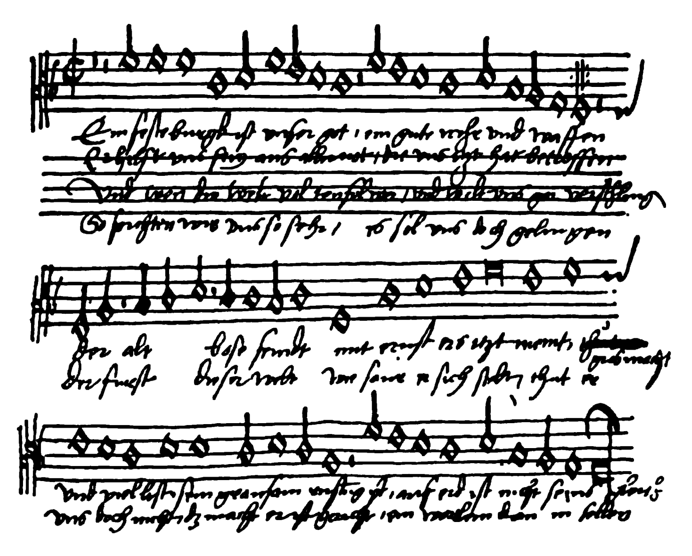
Luther als Mönch.

meister als ein Schulmeister war", mit Fleiß die Gebote, den Glauben, das Vaterunser und christliche Gesänge neben etwas Grammatik gelernt hatte, schickten ihn die Eltern zu weiterer Ausbildung im Jahre 1497 in die Lateinschule der „Nullbrüder" nach Magdeburg, die damals vor anderen weit berühmt war. Doch kaum ein Jahr war seines Bleibens daselbst. Eine schwere Erkrankung — wohl zumeist hervorgerufen durch die Entbehrungen, die er zu leiden hatte — nötigte ihn zur Heimkehr. Nach wiedererlangter Gesundheit wanderte er in die thüringische Landgrafenstadt Eisenach, wo er — allerdings vergeblich — bei elterlichen Verwandten Unterstützung zu finden hoffte. Die Verwandten kümmerten sich wenig um den armen Studenten. So mußte er auch hier, wie zuvor in Magdeburg, zunächst selbst für seinen Lebensunterhalt sorgen, indem er mit dem Schülerchor sich sein kümmerliches Brot vor den Häusern ersang, bis er um seines herzlichen Singens und Betens willen im Cottaschen Hause liebevolle Aufnahme fand und damit aller Sorge „um des Leibes Nahrung und Notdurst" enthoben war. Nun konnte er mit uneingeschränkter Hingebung sich an der St. Georgenschule unter der Leitung des wackeren Rektors Johann Trebonius dem Studium widmen. Nach dreijährigem Aufenthalte zu Eisenach, während dessen sich bei dem strebsamen Jüngling nach dem Zeugnis des genannten Rektors „vis ingenii acerrima et imprimis ad eloquentiam idonea" gezeigt hatte, bezog Luther die benachbarte Universität zu Erfurt, die sich damals als eine Pflegestätte nicht nur scholastischer, sondern auch humanistischer Studien eines hohen Rufes erfreute. Im Sommersemester des Jahres 1501 wurde er daselbst als Martinus Ludher ex Mansfelt immatrikuliert. Da sich unterdessen die äußeren Verhältnisse seiner Familie so sehr gebessert hatten, daß ihn der Vater genügend unterstützen konnte, so durfte er hier von Anfang an seine ganze Kraft dem Studium weihen, dem er denn auch mit großem Ernste und besonderem Fleiße oblag, und zwar zunächst — nach der bestehenden Studienordnung — dem der römischen Klassiker und der philosophischen Disziplinen (Dialektik, Physik, Ethik), da erst nach Vollendung der allgemeinen philosophischen Studien die Wahl des eigentlichen Berufsstudiums erfolgen konnte. Nachdem er zu Anfang des Jahres 1505 Magister der Weltweisheit geworden, sollte er nun nach dem Wunsche seines Vaters das Rechtsstudium beginnen. Aber es sollte durch Gottes Fügung anders kommen. In der Universitätsbibliothek war Luther zu freudiger Überraschung zum erstenmal eine vollständige lateinische Bibel in die Hand gekommen, die fortan eine Lieblingslektüre für ihn bildete und es wohl mit veranlaßte, daß der von Haus aus tiefreligiös veranlagte junge Mann von dem juristischen bald zum theologischen Studium hinübergezogen wurde. Mehr und mehr gewann die Sorge um das Heil seiner Seele über ihn Gewalt; und als er durch mancherlei — eine länger andauernde Krankheit, eine schwere, fast den Tod herbeiführende Verwundung, den plötzlichen Tod eines Freundes, ein furchtbares, sein Leben

bedrohendes Gewitter — an die Möglichkeit erinnert wurde, daß er plötzlich vor den ewigen Richter gerufen werden könnte, trieb ihn diese Sorge, gegen den Willen seines Vaters, am 17. Juli 1505 zum Eintritt in das Augustinereremiten-Kloster zu Erfurt, in welchem Strenge der Ordensregel mit wissenschaftlich-theologischer Arbeit sich verband. Nicht leicht ist ihm dieser Schritt geworden. Er bekennt darüber später selbst: „Denn ich ward ja nicht gern oder willig ein Mönch, viel weniger um Mästung oder des Bauches willen, sondern als ich mit viel Schrecken und Angst des Todes umgeben, gelobt ich ein gezwungen und gedrungen Gelübde". „Es hat Gott gewollt (wie ich nun sehe), daß ich der hohen Schulen Weisheit und der Klöster Heiligkeit aus eigener und gewisser Erfahrung, das ist: aus vielen Sünden und gottlosen Werken erführe, daß das gottlose Volk nicht wider mich, ihren zukünftigen Widerpart zu prangen hätte, als der unerkannte Dinge verdammte."

In rastlosem Eifer gab **Luther** sich im Kloster nicht nur dem fleißigen Studium der heiligen Schrift u. der Kirchenväter und Scholastiker, sondern auch mönchischen Kasteiungen hin. „Ist je ein Mönch", — so durfte er später von sich sagen — „gen Himmel gekommen durch Möncherei, so wollt ich auch hineingekommen sein." Aber wonach seine Seele hungerte und dürstete, den Frieden mit Gott fand er in all dieser „Möncherei" nicht. Erst als der Wahn, „daß Weltflucht und äußere Kasteiungen der Seele zum Frieden verhelfen könnten", in ihm zusammengebrochen war, rang er sich — dank dem wohltätigen Einfluß, den sein Ordensvorgesetzter, der Generalvikar der Augustinerklöster in Sachsen und Thüringen Johann v. **Staupitz**, auf ihn ausübte — zu dem unerschütterlichen Glauben an die Gnade Gottes hindurch, auf die er künftig sein Leben und nachmals den Neubau der Kirche gründete.

Mit der im Jahre 1508 über Staupitzens Empfehlung erfolgten Berufung **Luthers** als Professor an die neugegründete Universität nach Wittenberg trat ein neuer Wendepunkt in dessen Leben ein. „Nicht nur ein Lehrender, sondern vielmehr ein Lernender" hielt er zunächst philosophische Vorlesungen über Ethik und Dialektik, wobei er selbst aber mit immer größerem Eifer sich theologischen, insbesondere biblischen Studien widmete, was ihn im März 1509 die Würde eines Baccalaureus ad biblia erwerben ließ. Nachdem er im Herbste 1511 in Ordensangelegenheiten nach Rom gereist, wo er in bezug auf die „Heiligkeit des Lebens", die er dort zu finden gehofft, die bitterste Enttäuschung erlebte, kehrte er im Mai 1512 nach Wittenberg zurück. Hier fand im Oktober desselben Jahres seine feierliche Promotion zum Doktor der Theologie statt, für welche der Kurfürst Friedrich der Weise von Sachsen die Kosten trug. Mit dieser Würde wurde ihm nicht nur die Bibelforschung zur Pflicht gemacht, sondern auch die gewissenhafte Auslegung und lautere Verkündigung des erforschten Gotteswortes.



Faksimile der Original Handschrift des Lutherliedes: „Eine feste Burg ist unser Gott!"

Mit Treue und unermüdlichem Eifer ist er dieser Pflicht nachgekommen. Die heilige Schrift den Studenten auszulegen, ihr Verständnis seinen Klosterbrüdern zu erschließen, als Prediger dem Volk aus ihr das Gewissen zu schärfen und rechte christliche Art zu zeigen, war hinfort sein rastloses Streben. Je mehr er aber hiebei selbst „seines im Glauben ergriffenen Heils gewiß wurde, um so klarer wurde sein Blick für die Schäden der Kirche, um so tiefer seine Trauer über so viele Verirrungen in Lehre und Leben, um so glühender sein Eifer, in Verkündigung des lauteren Gotteswortes der Gemeinde den rechten Weg zum Heile zu zeigen".

Das marktschreierische, gewissenverwirrende und seelenverderbende Treiben der römischen Ablaßhändler gab ihm die äußere Veranlassung, „aus Liebe zur Wahrheit und aus dem Verlangen, sie an den Tag zu bringen", am 31. Oktober 1517 seine 95 Thesen „zur Erklärung der Kraft der Ablässe" an die Tür der Schloßkirche zu Wittenberg anzuschlagen. Mit Recht hat man diese Tat „einen Notschrei aus der Tiefe des erwachten deutschen Gewissens" genannt und als den Anfang der von Luther hervorgerufenen und getragenen Reformation (s. d.) bezeichnet. Es muß uns hier versagt bleiben, diese große Lebensarbeit des außergewöhnlichen Mannes in ihrem weiteren Verlaufe auch nur im Umrisse zu schildern. Wie er 1521 auf dem Reichstage zu Worms vor Kaiser und Reich einer mehr als tausendjährigen Macht und Überlieferung die Stimme seines an Gotteswort gebundenen Gewissens entgegenstellte; wie er mit seiner 1521 auf der Wartburg begonnenen und 1534 zu Wittenberg vollendeten Verdeutschung der Bibel der eigentliche Begründer der neuhochdeutschen Schriftsprache geworden und damit die Grundlagen für die ganze nachmalige deutsche Geistesentwicklung geschaffen; wie er durch seine reiche dichterische und musikalische Veranlagung der Schöpfer des deutschen evangelischen Kirchenliedes geworden; wie er 1525 durch seine Verehelichung mit Katharina v. Bora „die praktische Verneinung des Zölibats" ausführte u. in seiner Ehe dem deutschen Volke ein vorbildliches Muster deutschen Familienlebens hinstellte; wie er all die folgenden Jahre bis zu seinem am 18. Februar 1546 erfolgten Tode im Dienste und Interesse seines deutschen Volkes — ja der Christenheit — eine schier übermenschliche Arbeitslast bewältigte: — das alles liegt außerhalb des Rahmens dieses Aufsatzes, der bloß einer Würdigung Luthers in seinem Reformationswerke auf

An den Christlichen Adel deutscher Nation
von des Christlichen standes besserung.
D. Martinus Luther



Faksimile des Titelblattes der Ausgabe vom Jahre 1520. Das Original befindet sich in der Breslauer Stadtbibliothek.

dem Gebiete der Jugendbildung und Erziehung zu gelten hat. Wie nach so mancher anderen Seite ist gerade auch auf diesem Gebiete seine Wirksamkeit von einer außerordentlichen Bedeutung, ja man darf ihn mit Recht als den eigentlichen Begründer des deutschen Volksunterrichts ansehen. Wohl wird Melanchthon (siehe diesen) der „Lehrmeister Deutschlands" genannt, Bugenhagen (siehe diesen) als der Organisator nicht nur der Kirche, sondern auch der Schule der Reformationszeit gepriesen: aber Luther ist es gewesen, „der Schule, Unterricht und Erziehung evangelisch begründete, der unverdrossen auf die Verpflichtung der Obrigkeit, der Gemeinde, des Hauses hinwies, sich der Jugend anzunehmen, der in allem den Grund legte für eine Reformation des Schulwesens."

Schon die im Jahre 1520 erschienene Schrift Luthers „An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung", die Leopold v. Ranke bezeichnet als „ein paar Bogen von welthistorischem, zukünftige Entwicklungen zugleich vorbereitendem und voraussagendem Inhalt", enthielt den Hinweis auf die Notwendigkeit einer Schulreformation, ebenso die Leisniger Kastenordnung vom Jahre 1523, in der bereits wichtige Grundsätze für die Schule als eine Angelegenheit der Gemeinde aufgestellt werden. Die bedeutungsvollste seiner das Schulwesen betreffenden und beeinflußenden Schriften ist aber sein im Jahre 1524 erschienener Aufruf „an die Ratherrn aller Städte deutschen Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen", zu dem im Jahre 1530 ergänzend hinzutrat


An die Radherrn aller stedte deutsch-es lands: das sie Christliche schulen auffrichten und hallten sollen.

Martinus Luther. Wittemberg. M. D. xxiiij.

M L

Lasst die kinder zu mir komen und weret yhnen nicht Matt. 19.

Titelfaksimile von Luthers Aufruf an die Ratherren aller Städte vom Jahre 1524.

die „Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle". Nicht mit Unrecht ist die ersterwähnte Schrift der „Stiftungsbrief des deutschen Unterrichtswesens" genannt worden. Ein Gang durch dieselbe, bei welchem wir den Reformator selbst hören wollen, wird uns seinen freien und tiefen Blick, seinen patriotischen und menschenfreundlichen Sinn, seine schulmännische Umsicht und Konsequenz erkennen lassen.

„Es ist" so heißt es in der Schrift, „eine ernste und große Sache, da Christo und aller Welt viel an liegt, daß wir dem jungen Volke helfen und raten. Damit ist dann auch uns allen geholfen und geraten. Liebe Herren, muß man jährlich so viel wenden an Büchsen, Wege, Stege, Dämme und dergleichen unzählige Stücke mehr damit eine Stadt zeitlichen Frieden und Gemach habe, warum sollte man nicht vielmehr doch auch soviel wenden an die dürftige arme Jugend, daß man einen geschickten Mann oder zwei hielte zu Schulmeistern? — Darum wills dem Rat und der Obrigkeit gebühren, die allergrößte Sorge und Fleiß aufs junge Volk zu haben. Denn weil der ganzen Stadt Gut, Ehre, Leib und Leben ihnen zu treuer Hand befohlen ist, so täten sie nicht redlich vor Gott und der Welt, wo sie der Stadt Gedeihen und Besserung nicht suchten mit allem Vermögen Tag und Nacht. Nun liegt einer Stadt Gedeihen nicht allein darin, daß man große Schätze sammle, feste Mauern, schöne Häuser, viel Büchsen und Harnisch zeuge. Ja wo deß viel ist und tolle Narren darüber kommen, ist so viel desto ärger und desto größerer Schaden

derselben Stadt; sondern das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, daß sie viel feiner, gelehrter, vernünftiger, ehrbarer, wohlgezogener Bürger hat, die könnten darnach wohl Schätze und alles Gut sammeln, halten und recht brauchen." — Sogar den Schulzwang legt er der Obrigkeit als eine Gewissenspflicht auf. „Ich halte aber, daß auch die Obrigkeit hie schuldig sei, die Untertanen zu zwingen, die Kinder zur Schule zu halten. Kann sie die Untertanen zwingen, daß sie müssen Spieß und Büchsen tragen, auf die Mauern laufen und andres tun, wenn man kriegen soll; wie vielmehr kann und soll sie die Untertanen zwingen, daß sie ihre Kinder zur Schule halten."

Daß Luther — wenn er auch um der Erhaltung des Evangeliums willen besonders das Studium der alten Sprachen in den Schulen angelegentlich empfiehlt — die Schule doch keineswegs als bloße Hilfsanstalt der Kirche betrachtete, sondern deren bürgerlichen Zweck vollkommen zu würdigen wußte, geht aus seinen Worten hervor: „Wenn gleich keine Seele wäre, und man der Schulen und Sprachen gar nichts dürfte um der Schrift und Gottes willen, so wäre doch allein diese Ursache genugsam, die allerbesten Schulen beide für Knaben und Mädchen an allen Orten aufzurichten, daß die Welt auch ihren weltlichen Stand äußerlich zu halten doch bedarf feiner, geschickter Männer und Frauen, daß die Männer wohl regieren könnten Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten könnten Haus, Kinder und Gesinde. Nun solche Männer müssen aus Knaben werden, und solche Frauen müssen aus Maidlein; darum ists zu tun, daß man Knäblein und Maidlein dazu recht lehre und aufziehe. Nun habe ich droben gesagt: Der gemeine Mann tut hier nichts zu, kann's auch nicht, will's auch nicht, weiß auch nicht. Fürsten und Herren sollten's tun; aber sie haben auf dem Schlitten zu fahren, zu trinken und in der Mummerei zu laufen und sind beladen mit hohen, merklichen Geschäften des Kellers, der Küche und der Kammer. Und ob's etliche gern täten, müssen sie die andern scheuen, daß sie nicht für Narren oder Ketzer gehalten werden. Darum will's euch, liebe Ratherrn, allein in der Hand bleiben: ihr habt auch Raum und Fug dazu, besser denn Fürsten und Herren." — Warum aber diese Aufgabe der Schule nicht vom Hause allein erfüllt werden kann, darüber äußert sich Luther: „Ja, sprichst du, ein Jeder mag seine Söhne und Töchter wohl selber lehren und ziehen. Antwort: ja, man siehet wohl, wie sich's lehret und zeucht. Und wenn die Zucht aufs höchste getrieben wird und wohl gerät, so kömmt's nicht ferner, denn daß ein wenig eine eingezwungene und ehrbare Geberde da ist; sonst bleiben's gleichwohl eitel Holzböcke, die weder hievon noch davon wissen zu sagen, niemand weder raten noch helfen können. Wo man sie aber lehrete und zöge in Schulen oder sonst, da gelehrte und züchtige Meister und Meisterinnen wären, die da Sprachen und andere Künste und Historien lehreten, da würden sie hören die Geschichten und Sprüche aller Welt, wie es dieser Stadt, diesem Reiche, diesem Fürsten, diesem Manne, diesem Weibe gegangen wäre, und könnten also in kurzer Zeit gleichsam der ganzen Welt von Anbeginn Wesen, Leben, Rat und Anschläge, Gelingen und Ungelingen vor sich fassen wie in einem Spiegel: Daraus sie denn ihren Sinn schicken und sich in der Welt Lauf richten könnten mit Gottesfurcht, dazu witzig und klug werden aus denselben Historien, was zu suchen und zu meiden wäre in diesem äußerlichen Leben und anderen auch darnach raten und regieren. Die Zucht aber, die man daheim ohne solche Schule vornimmt, die will uns weise machen durch eigene Erfahrung. Ehe das geschieht, so sind wir hundertmal tot und haben unser Leben lang alles unbedächtig gehandelt; denn zu eigener Erfahrung gehört viel Zeit." — Dabei sollen aber die Kinder der häuslichen Arbeit nicht etwa ganz entzogen werden. „So sprichst du: Ja, wer kann seine Kinder so entbehren und alle zu Junkern ziehen? Sie müssen im Hause der Arbeit warten. Antwort: Ist's doch auch nicht meine Meinung, daß man solche Schulen errichte, wie sie bisher gewesen sind, da ein Knabe zwanzig oder dreißig Jahre hat über dem Donat oder Alexander gelernet und dennoch nichts gelernet. Es ist jetzt eine andere Welt und gehet anders zu. Meine Meinung ist, daß man die Knaben lasse des Tages eine Stunde oder zwo zu solcher Schule gehen, und nichtsdestoweniger die andere Zeit im Hause schaffen, Handwerk lernen und wozu man

sie haben will, daß beides mit einander gehe, weil das Volk jung ist und gewarten kann. Bringen sie doch sonst zehnmal soviel Zeit zu mit Käulchenschießen, Ballspielen, Laufen und Rammeln. Also kann ein Mädchen ja so viel Zeit haben, daß sie des Tags eine Stunde zur Schule gehe und dennoch ihres Geschäftes im Hause wohl warte; verschläfts und vertanzt es und verspielet es doch wohl mehr Zeit. Es fehlet allein daran, daß man nicht Lust noch Ernst dazu hat, das junge Volk zu ziehen, noch der Welt raten und helfen mit feinen Leuten." — Damit aber zugleich auch für den Nachwuchs tüchtiger Lehrkräfte gesorgt werde, empfiehlt er: „Welche aber der Ausbund darunter wären, deren man sich verhoffte, daß es geschickte Leute sollten werden zu Lehrern und Lehrerinnen, zu Predigern und anderen geistlichen Ämtern, die soll man desto mehr und länger dabei lassen oder ganz daselbst zu (hiezu) verordnen." — Nachdem er dann noch angelegentlich die Einrichtung von Büchereien empfohlen und darüber ausführliche Ratschläge gegeben, sagt er im Schlußwort des Aufrufes: „Derohalben bitte ich euch, meine lieben Herren, wollet diese meine Treue und Fleiß bei euch lassen Frucht schaffen. Und ob etliche wären, die mich zu geringe dafür hielten, daß sie meines Rates sollten leben, oder mich als den Verdammten von den Tyrannen verachten, die wollten doch ansehen, daß ich nicht das Meine, sondern allein des ganzen deutschen Landes Glück und Heil suche."

Noch sei auch der Ansichten Luthers über die in der Schule zu betreibenden Lehrfächer, über Methode und Disziplin Erwähnung getan, wie sich dieselben in der Aufforderung „An die Ratherrn u. s. w." und in zahlreichen andern Schriften niedergelegt finden. An die Spitze stellt er den biblischen Religionsunterricht. „Vor allen Dingen sollte in den hohen und niedrigen Schulen die fürnehmste und gemeinste Lektion sein die heilige Schrift und den jungen Knaben das Evangelium. Sollte nicht billig ein jeglicher Christenmensch bei seinem neunt und zehnten Jahre wissen das ganze heilige Evangelium?" — Sodann wird auf das Studium der alten Sprachen — der hebräischen, griechischen, lateinischen (insbesondere der letzteren) — das größte Gewicht gelegt, „weil dasselbe zur Erhaltung der Gelehrsamkeit, besonders zur Erschließung der Bibel und der theologischen Wissenschaft unentbehrlich sei." — Betreffs der Methode des Sprachunterrichts stellt er den auch heute noch zu beherzigenden Grundsatz auf, „daß man die Sprachen aus der lebendigen Rede, an guten Mustern, durch Lektüre und Übung, nicht aber aus der Grammatik lernen müsse." Bei allem Nachdruck, mit dem er den hohen Wert der Grammatik hervorhebt und deren fleißige Übung fordert, weist er derselben doch nur „eine regelnde, ordnende und befestigende Rolle zu". Die Hauptsache ist und bleibt ihm „die Sprache selbst in ihrem wirklichen Leben, nicht die Sprachlehre. Darum soll auch immer „die Sachkenntnis und das Sachverständnis der Wortkenntnis vorangehen". — Auch das Studium der Natur, das „dem religiösen Sinne nicht nachteilig, sondern nur förderlich sein könne", sowie das der Mathematik in „ihrer bildenden Kraft und praktischen Nützlichkeit" schätzt und empfiehlt er. Von besonderer Bedeutung und großem Nutzen erscheint ihm Geschichte. Die Historienschreiber sind ihm „die allernützlichsten Leute und besten Lehrer", aber sie müßten „von unbestechlicher Wahrheitsliebe und einer hochsinnigen Denkungsweise erfüllt sein". „Denn das mehre Teil schreiben also, daß sie ihrer Zeit Laster oder Unfall den Herren und Freunden zu Willen gern schweigen oder aufs beste deuten, wiederum geringe oder nichtige Tugend allzuhoch aufmutzen, wiederum aus Gunst ihres Vaterlandes und Ungunst der Fremden die Historien schmücken oder sudeln, darnach sie jemand lieben oder feinden. Damit werden die Historien über die Maße verdächtig und Gottes Werk schändlich verdunkelt." — Die Dialektik (Logik) will er, wenn sie auch das „reale Wissen nicht ersetzen kann," in Ehren gehalten wissen als ein „Instrument und Werkzeug, dadurch wir fein richtig und ordentlich lehren, was wir wissen und verstehen." — In richtiger Erkenntnis ihres physischen und sittlichen Wertes empfiehlt Luther endlich auch Leibesübungen (Ritterspiel nennt er es) und Musik, die er bezeichnet als „eine halbe Disciplin und Zuchtmeisterin, so die Leute gelinder und sanftmütiger, sittsamer und vernünftiger

macht.“ „Es ist von den Alten sehr wohl bedacht und geordnet, daß sich die Leute üben und etwas Ehrliches und Nützliches vorhaben, damit sie nicht in Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen geraten. Darum gefallen mir diese zwo Übungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musika und Ritterspiel mit Fechten, Ringen u. s. w., unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibt; das andere macht feine geschickte Gliedmaß am Leibe und erhält ihn bei Gesundheit. Die endliche Ursach ist auch, daß man nicht auf Zechen, Unzucht, Spielen, Doppeln gerate, wie man jetzt leider siehet an Höfen und in Städten; da ist nicht mehr denn: es gilt dir, sauf aus! Darnach spielt man um etliche hundert oder mehr Gulden. Also geht's, wenn man solche ehrbare Übungen und Ritterspiele verachtet oder nachläßt.“ — Seine gesunden Ansichten über Disziplin kommen in seinen Schriften ebenfalls vielfach zum Ausdruck. „Salomon“, sagt er „ist ein rechter königlicher Schulmeister. Er verbeut der Jugend nicht, bei den Leuten zu sein oder fröhlich zu sein, wie die Mönche ihren Schülern; denn da werden eitel Hölzer und Klötze draus, wie denn auch Anselmus gesagt hat: Ein junger Mensch, so eingespannt und von den Leuten abgezogen, sei gleich, wie einen jungen Baum, der Frucht tragen könnte, in einen engen Topf pflanzen. Denn also haben die Mönche ihre Jugend gefangen, wie man Vögel in die Bauer setzet, daß sie die Leute nicht sehen noch hören mußten, mit niemand reden durften. Es ist aber der Jugend gefährlich, also allein zu sein, also gar von Leuten abgesondert zu sein. Darum soll man junge Leute lassen hören und sehen und allerlei erfahren; doch daß sie zur Zucht und Ehren gehalten werden. Jungen Leuten ist solcher tyrannischer mönchischer Zwang ganz schädlich, und ist ihnen Freude und Ergetzen so hoch von nöten, wie ihnen Essen und Trinken ist.“... „Was wäre das aber für ein Zuchtmeister, der nicht mehr könnte noch täte, denn immerdar seine Schüler plaget und stäubet, lehret sie aber nichts, wie vor dieser Zeit die Schulmeister gewesen sind, da die Schulen rechte Kerker und Höllen, die Schulmeister aber Tyrannen und Stockmeister waren; denn da wurden die armen Kinder ohne Maß und ohne alles Aufhören gestäubet, lerneten mit großer Arbeit und unmäßigem Fleiß, doch mit wenig Nutzen. Dagegen ein gelehrter treuer Schulmeister die Kinder züchtiget, unterweiset und dazu hält, daß sie fleißig studieren und mit Schreiben sich üben; alles darum, daß sie dadurch erfahren und verständig werden in allerlei guten Künsten, Ehrbarkeit und Tugenden, und das hernach mit Lust und Liebe tun mögen, was sie zuvor unter des Schulmeisters Gezwang ungern und unwillig getan haben.“ — Endlich sei noch der hohen Wertschätzung des Lehramtes durch Luther gedacht. „Das sage ich kürzlich: einem fleißigen, frommen Schulmeister oder Magister oder wer es ist, der Knaben treulich erzieht und lehrt, den kann man nimmermehr genug lohnen und mit keinem Gelde bezahlen, wie auch der Heide Aristoteles sagt. Dennoch ist's bei uns so schändlich verachtet, als sei es gar nichts, und wollen dennoch Christen sein. Und ich, wenn ich vom Predigtamt und anderen Sachen ablassen könnte oder müßte, so wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiß, daß dies Werk nächst dem Predigtamt das allernützlichste, größte und beste ist, und weiß dazu noch nicht, welches unter beiden das beste ist. Denn es ist schwer, alte Hunde bändig und alte Schälke fromm zu machen, daran doch das Predigtamt arbeitet und viel umsonst arbeiten muß; aber die jungen Bäumlein kann man besser biegen und ziehen, obgleich auch etliche darüber zerbrechen.“ Jeder Prediger sollte nach seiner Meinung vorerst „etliche Jahre ein Schulmeister gewesen sein,“ sollte erst lernen „die jungen Bäumlein ziehen, ehe er daran geht, die alten Klötze zu behauen.“ Ob auch das Lehramt gering geachtet sei, so sei doch „in einer Stadt so viel an dem Schulmeister gelegen, wie an dem Pfarrherrn.“

Diese kurzen Proben aus der Fülle der inhaltsschweren Äußerungen Luthers über Schulwesen und Kindererziehung, die alle nicht nur von tiefster Menschenkenntnis, sondern auch von der klarsten Einsicht in die Not und die Bedürfnisse des Volkes zeugen, rechtfertigen das oben ausgesprochene Urteil, daß wir in ihm den geistigen Urheber des deutschen Volksunterrichts zu schätzen haben. Wenn auch seine Haupttätigkeit auf einem anderen Gebiete lag und

er dem Erziehungs- und Unterrichtswesen eigentlich nur nebenbei seine Zeit und Kraft widmen konnte, so hat er doch neben seiner Bibelübersetzung der Volksschule in seinem Katechismus (s. u. Religionsunterr.) das erste wahrhafte, bis heute unübertroffene Volksschulbuch geliefert. Und wenn auch das, was er auf dem Gebiete des Schulwesens erstrebte, zunächst durch die Denkweise und die Bedürfnisse seines Zeitalters bestimmt und bedingt war und vorläufig kaum schattenartig in die Wirklichkeit umgesetzt werden konnte, so trugen doch die von ihm ausgestreuten Samenkörner die Keime einer reichen weiteren Entwicklung in sich. Das bezeugt die ganze spätere Geschichte des deutschen Erziehungs- und Unterrichtswesens. Die meisten Errungenschaften auf diesem Gebiete erweisen sich in ihrem letzten Grunde als Früchte aus der Saat Luthers, auf dessen schöpferischen Geist wir bei allen grundsätzlichen Fragen über Bildung und Erziehung immer wieder zurückgewiesen werden.

Literatur: M. Luthers sämtl. Werke. Herausgeg. v. E. L. Enders und J. K. Irmischer. 67 Bde. Frankfurt a. M. 1828 bis 1870. — Gedike, Luthers Pädagogik oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen aus Luthers Schriften gesammelt. Berlin 1792. — Froböse, Dr. Martin Luthers ernste kräftige Worte an Eltern und Erzieher. Göttingen 1822. — Beste, Luthers Kinderzucht in Lehren und Lebensbildern dargestellt. Braunschweig 1846. — Brüstlein, Luthers Einfluß auf das Volksschulwesen und den Religionsunterricht. Jena 1852. — Schiller, Dr. M. Luther über christliche Kinderzucht, 2. Ausg. Frankfurt a. M. 1854. — Buchwald G., Dr. Martin Luther. Ein Lebensbild für das deutsche Haus. Leipzig und Berlin 1902.

Wien. *J. Antonius.*

Luxemburg (Großherzogtum). Das gesamte Schulwesen wurde durch das Volksschulgesetz vom 20. April 1881, welches die Schulpflicht vom 6.—12. Lebensjahre festsetzte, und durch das Gesetz vom Jahre 1848 für den mittleren und höheren Unterricht geregelt.

Die Leitung und Beaufsichtigung der Primärschulen führt die Unterrichtskommission, bestehend aus dem Generaldirektor, dem Bischof, drei vom Großherzog ernannten Personen, dem Direktor der Normalschule und den Schulinspektoren. In den Gemeinden übernehmen die Ortsschulkommissionen, bestehend aus dem Ortsvorstand, dem Geistlichen und einem, respektive drei Gemeindemitgliedern die Aufsicht.

Es bestehen 18 höhere und 756 niedere öffentliche Volksschulen mit etwa 29.000 Kindern; 21 Kindergärten mit etwa 1500 Kindern und an 70 private Volksschulen. Lehrpersonen wirken an diesen Anstalten etwa 480 männliche und 450 weibliche.

Für Heranbildung der Lehrkräfte sorgen je ein Seminar für Lehrer und Lehrerinnen mit je drei Klassen (drei Kursen) und etwa 120—150 Zöglingen.

Gehälter: Es bestehen fünf Gehaltsklassen. Lehrer erhalten 900—1600 Frs., Lehrerinnen etwa 10% weniger. Hierzu treten, neben Wohnungsgeldentschädigung, Alterszulagen von fünf zu fünf Jahren bis zum Höchstbetrage von 600 Frs. nach 30 Dienstjahren. Pensionsberechtigung tritt nach 30 Jahren bei Lehrern, nach 25 Dienstjahren bei Lehrerinnen ein. 3%, respektive $1^1/_2$% sind während der Dienstzeit in den Pensionsfonds einzuzahlen. Die Gemeindekasse schießt 2% zu. Witwen erhalten als Pension $^1/_2$ der Pension ihres verstorbenen Gatten.

Die Kosten für das öffentliche Volksschulwesen werden zum großen Teil von den Gemeinden gedeckt und betragen, ohne die Ausgaben für Schulbauten, durchschnittlich $1^1/_2$ Millionen Frs.

Von höheren Schulen besitzt das Großherzogtum das katholische Athenäum zu Luxemburg, gegründet 1603 als Jesuitenkolleg, seit Herbst 1892 zwei getrennte Anstalten bildend, *a*) das Gymnasium mit einem philosophischen Kursus (1905/6) 46 Zöglinge, 7 Gymnasialklassen, mit (1905/6) 512 Schülern; 18 Professoren, 4 Fachlehrer, 2 Probekandidaten; *b*) die Industrie- und Handelsschule mit einem höheren Kursus (1905/6) 21 Zöglingen, 6 Industrieklassen mit 382 Schülern, 21 Lehrkräften. — Die Industrie- und Handelsschule in Esch zählt 4 Klassen, mit etwa 130 Schülern und 8 Lehrkräften. — Das großherzogliche Gymnasium in Diekirch mit 7 Gymnasialklassen und 3 Realklassen zählte (1905) zusammen 17 Lehrer, 230 Schüler. — Das großherzogliche Gymnasium in Echternach hat 12 Lehrer und etwa 110 Schüler.

Gehälter: Es beziehen die Direktoren

5525—5925 Frs.; die Professoren I. Klasse 4325—4625 Frs., II. Klasse 3850—4150 Frs., III. Klasse 3230—3530 Frs. Der Wohnungsgeldzuschuß beträgt für Direktoren und Professoren 200 Frs. Ein Professor, der nach 10 Jahren den Höchstbetrag seiner Klasse erreicht hat, kann in eine höhere Klasse versetzt werden.

Die Pensionsverhältnisse sind durch das Gesetz vom 16. Jänner 1863 und durch das Abänderungsgesetz vom 1. April 1885 geregelt. Das Ruhegehalt beträgt für das Dienstjahr $^1/_{60}$ des Gehaltsdurchschnittes und darf $^5/_6$ des Vollgehalts nicht übersteigen. Die ersten 10 Jahre zählen für $^1/_4$ Gehalt als Pension. Witwen erhalten $^1/_2$ der ihrem verstorbenen Gatten zustehenden Pension. Die Lehrer an den höheren Schulen haben jährlich 3—5% ihres Diensteinkommens in den Pensionsfonds zu zahlen. Der Staatszuschuß beträgt jährlich für die höheren Lehranstalten an 280.000 Frs.

Literatur: Gredt Nik., Geschichte des Athenäums von 1839—1889. Programmabhandlung 1892/93 des Athenäums. Luxemburg.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Lyrik ist jene Dichtung, durch welche uns der Dichter seine geistige Innerlichkeit schauen läßt, also seine persönlichen Gefühle und Gedanken, kurz sein Seelenleben. Dadurch, daß uns der Lyriker sein ganzes Ich gibt, werden Subjekt und Objekt eins, das Subjekt hat sich selbst zum Objekt, „höchste Subjektivität ist zugleich höchste Objektivität, und je subjektiver ein lyrisches Gedicht ist, desto lyrischer ist es auch: man kann deshalb im Gegensatze zur Epik als das Wesen der Lyrik die Subjektivität bezeichnen." Dennoch ist der Lyriker von der sinnlichen Wirklichkeit nicht unabhängig, denn die inneren Zustände, die er unmittelbar auf uns einwirken läßt, sind Reflexe äußerer Einwirkungen, mit anderen Worten: sie sind bedingt durch Anschauungen der Außenwelt; diese — sei sie nun Geschichte, Natur oder Gott — bildet den Hintergrund, von dem sich die lyrischen Empfindungen abheben. Die Art und Weise, wie der Dichter seine Persönlichkeit an die Außenwelt anschließt, ist verschieden. Er ergreift die epische Wirklichkeit und entwickelt daran innere Zustände entweder als die einer fremden oder als solche seiner eigenen Individualität; so entsteht die Lyrik der Einbildung. Er unterwirft das epische Objekt dem prüfenden Verstande, so daß sein Gefühl nicht unmittelbar durch die wirkliche Anschauung, sondern durch die Belehrung des Verstandes erregt wird; dies führt zur Lyrik des Verstandes. Er benützt das epische Motiv lediglich als Anstoß, um die augenblicklichen Zustände des Gemütes auszudrücken, ohne aber die epische Wirklichkeit in ihrer Bewegung zu verfolgen oder einen lehrhaften Zweck bewußt anzustreben; aus diesem Verhältnisse des Dichters zur Außenwelt erwächst die Lyrik des Gefühls, die eigentliche reine Lyrik, „der Gipfel, die Blüte und Frucht dieser ganzen Dichtungsart."

Und gerade diese letztere umfaßt ein Gebiet, dem keine Grenzen gezogen sind, denn alles, „was das menschliche Gemüt bis in seine noch unausgeforschten Tiefen bergen mag, all das Licht und Dunkel, all die Formen und Farben, die ihm von Gott und aus der Welt her ausströmen und die es Gott und der Welt entgegenbringt, alles dieses gehört, insoferne es sich den ewigen Gesetzen des Schönen, Guten und Wahren fügt, der lyrischen Poesie zu als Stoff und Inhalt."

Dieser Reichtum an Ideen erklärt einerseits die große Empfänglichkeit für alle Lyrik, anderseits erhärtet er die Notwendigkeit einer eifrigen Pflege lyrischer Werke in den Bildungsstätten unserer Jugend, da diese in ihrem Empfinden nicht besser, nicht mächtiger ergriffen werden kann als durch jene Dichtungen, in denen sich die Laute unserer Muttersprache zu einem lieblichen Schleier verweben, der, über dem Grunde der Seele schwebend, uns ihre Schönheit nur ahnen läßt, in denen jedes Wort ein Empfindungswert ist. Wer aber wollte leugnen, daß die Aufgabe, Empfindungen zu wecken, diese — wie Goldscheider sagt — zu „schulen", schwieriger ist als die Schulung von Gedanken? In der Tat sind Behutsamkeit und Geschicklichkeit nirgends so notwendig wie bei der Erklärung lyrischer Gedichte. Erklärung — in diesem Falle ein Ausdruck, der gewiß in jenen Kreisen Anstoß erregen wird, die jede verstandesmäßige Analyse eines lyrischen Gedichtes unbedingt ablehnen und nur der Erregung von Stimmungen und Empfindungen das Wort reden. Darüber werden allerdings die

Meinungen ungeteilt sein, daß der dichterischen Empfindung sehr viel Abbruch geschieht, wenn die Behandlung lyrischer Dichtungen nach dem logischen Prinzip vorgenommen wird; anderseits aber muß man Goldscheider beipflichten, wenn er in seinem Werke „Lesestücke und Schriftwerke im Deutschen Unterricht" sagt: „Es steht aber doch wirklich schon etwas übel mit der Erklärungskunst, wenn sie sich des Feinsten und Zartesten enthalten soll, um es nicht herabzuziehen. Soll ihr dasjenige bleiben, was minder poetisch ist? Und wie steht es eigentlich mit einem anderen Gebiete, in dem das Erhabenste und Heiligste der Besprechung und Erklärung unterworfen wird: mit der Religion, dem eigentlichen Lehrfache des Erhabenen und Heiligen? Fürchtet man da auch, daß die Besprechung entweiht? Empfiehlt man da auch, den bloßen unerklärten, unerläuterten Wortlaut wirken zu lassen; z. B. bei den Psalmen oder in der Bergpredigt? Wird da nicht überall vor das Forum des Verstandes gebracht, was nicht eigentlich für den Verstand bestimmt war und nicht vom Verstande erschöpft werden kann?" Und wenn Goldscheider zu dem Schlusse kommt, die Erklärung lyrischer Gedichte sei so einzurichten, daß sie Empfindungen weckt, jede Störung einer Empfindung und das Herabziehen der Dichtung aber ausschließt, dann stellt er eine Forderung auf, die sich aus der Natur der lyrischen Dichtung geradezu von selbst ergibt. Aus diesem Grunde wurde eingangs bei der Erörterung des Wesens der Lyrik mit besonderem Nachdruck darauf hingewiesen, daß die Entwicklung der dichterischen Empfindung abhängig ist von dem Verhältnis, in dem der Dichter zur Außenwelt steht. Diese drei Momente, Empfindung, Außenwelt und D chter, sind richtunggebend für die Behandlung lyrischer Gedichte. Im Mittelpunkte steht die Empfindung, die ergreifen soll; dazu gehört ein offenes Gemüt, das erst sorgsam vorbereitet werden muß; sorgsam nicht in dem Sinne, als ob — man denke nur an die beliebten Ausrufsätze — weit ausgeholt werden müßte, sondern so gedacht, daß, oft vielleicht in sehr knapper Form, nicht mehr und nicht weniger an den Lernenden herangebracht werde, als unbedingt notwendig ist, ihn für die dichterische Empfindung aufnahmsfähig zu machen. Die erste Geltendmachung des Empfindungswertes lyrischer Dichtungen erfolgt durch das musterhafte Vorlesen, bei dem es nach Ansicht vieler das Bewenden haben sollte. Mit Unrecht, denn für das Verständnis einer jeden prosaischen oder poetischen Darstellung ist die Gesamtvorstellung des Hauptinhalts unerläßliche Voraussetzung, so auch bei der Lyrik; daraus folgt die Notwendigkeit. das Wesentliche von dem Unwesentlichen zu scheiden, also auch bei der lyrischen Dichtung die Hauptempfindung, die aus der Hauptanschauung resultiert, hervorzuheben und abzugrenzen gegen die beiläufigen Empfindungen. Nun hat, wie schon an früherer Stelle bemerkt wurde, die Empfindung in der sinnlichen Wirklichkeit ihren Hintergrund. Den Zusammenhang zwischen diesem und jener aufzudecken, muß Aufgabe der weiteren Behandlung sein, sicherlich nicht zum Nachteil der Dichtung, denn gerade die erkannte Harmonie zwischen Hintergrund und Empfindung erhöht den Stimmungswert. Die der Empfindung zu Grunde liegende Anschauung ist aber nicht zu trennen von der Person des Dichters, der bei der Lyrik die alleinige erzeugende Kraft aller Empfindung ist, so daß sich in seinem Werke sein Leben und sein Charakter mehr oder weniger widerspiegeln. Und so findet denn der Stimmungswert einer lyrischen Dichtung erst dann seine volle Würdigung, wenn für die dargestellte Empfindung auch in den Verhältnissen, die den Dichter umgaben, und in den seine Entwicklung mitbestimmenden Faktoren die Erklärung gesucht wird. Aus einer derartigen Analyse einer lyrischen Dichtung erwächst von selbst die Gliederung, die richtig durchgeführt, den Wechsel der Stimmungen und Gefühle deutlich hervortreten lassen muß. Wenn dann noch das empfundene Schöne durch ein gutes, sinngemäßes Lesen zum Ausdruck gebracht wird, dann fühlt der Lernende, daß erst „die ausgesprochene Stimmung die Seele befreit."

Wien. *Hans Lichtenecker.*



